

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

ENSINO DA MÚSICA SINFÔNICA PARA JOVENS DOS  
ESTRATOS SUBALTERNOS: CAPITAL SIMBÓLICO E  
CONTROLE SOCIAL NO CAPITALISMO TARDIO

JÚLIA MENDES SELLES

RIO DE JANEIRO

2013

ENSINO DA MÚSICA SINFÔNICA PARA JOVENS DOS  
ESTRATOS SUBALTERNOS: CAPITAL SIMBÓLICO E  
CONTROLE SOCIAL NO CAPITALISMO TARDIO

por

JÚLIA MENDES SELLES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro, para obtenção do título de Mestre em Música, sob a orientação do Professor Dr. Samuel Araújo.

S467

Selles , Júlia Mendes

Ensino da música sinfônica para jovens dos estratos subalternos: capital simbólico e controle social no capitalismo tardio. / Júlia Mendes Selles. – 2013.  
vi, 126 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Música, Rio de Janeiro, 2013.

Orientador: Samuel Araújo

1. Música – Instrução e estudo. 2. Teses – Música. 3. Etnografia-Brasil. I. Araújo, Samuel (Orient.). II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Música. III. Título.

CDD:780.71



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE LETRAS E ARTES  
ESCOLA DE MÚSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

**A Dissertação:**

Ensino da Música Sinfônica para Jovens dos Estratos Subalternos: Capital Simbólico e Controle Social no Capitalismo Tardio

**elaborada por:**

**JÚLIA MENDES SELLES**

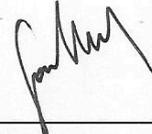
e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Escola de Música e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa como requisito parcial à obtenção do título de

# Mestre em Música

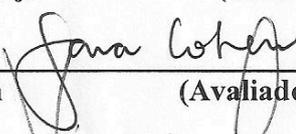
Rio de Janeiro, 19 de abril de 2013

**Banca Examinadora:**

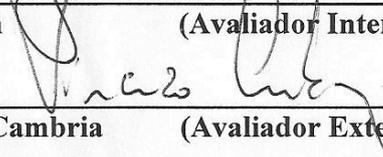
\_\_\_\_\_  
Prof Dr. Samuel Araujo

  
(Orientador)

\_\_\_\_\_  
Profª Drª Sara Cohen

  
(Avaliador Interno)

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Vincenzo Cambria

  
(Avaliador Externo)

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – ABORDAGEM METODOLÓGICA	10
Análise e Releitura da Experiência como Participante do Contexto Estudado	15
Observação Participante	17
Pesquisa Participante em Página Virtual	18
Análise de Materiais de Divulgação	21
Contribuição da Etnomusicologia Crítica:	21
A Etnomusicologia no Brasil	21
A Naturalização do Termo “Música” e de uma “Educação Musical”	29
CAPÍTULO 2 – ETNOGRAFIAS DO CONTEXTO ESTUDADO	46
Retrospectivas da Experiência como Profissional do Contexto Estudado	46
O Ensino de Música Sinfônica em uma ONG no Estado do Rio de Janeiro	62
XX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical	66
“Chacoalha, chacoalha!”	81
Dados da Página Virtual	82
CAPÍTULO 3 – VIOLÊNCIAS E CONTROLE	96
Nomeação, titulação e reconhecimento das classes dominantes	96
Holofotes na Juventude Pobre	102
Violências por Viés Pedagógico	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122

## AGRADECIMENTOS

Aos familiares e amigos por todo aprendizado e enorme apoio.

Ao grupo Musicultura por todo aprendizado.

Aos meus alunos das redes municipais de Niterói e Rio de Janeiro por todo aprendizado, confiança e belos momentos.

A todas as pessoas que toparam participar da página virtual “Chacoalha, chacoalha”.

Ao meu orientador, Samuel Araújo, por todo aprendizado, paciência, dedicação, “música” e amizade.

## RESUMO

No Brasil, a década de 1990 foi marcada pelo início da proliferação do ensino privado extraescolar da música sinfônica direcionado a crianças e jovens de baixa renda, financiado por empresas privadas e/ou órgãos públicos. Ao longo de mais de duas décadas, tal prática educativa tem se sustentado em todo país graças a discursos que reservam à música sinfônica um lugar privilegiado no topo de uma estabelecida hierarquia das práticas musicais, propagandeada principalmente pelas mídias hegemônicas, legitimada por instituições acadêmicas e reforçada mediante a ação repressiva do Estado através das forças policiais – quando estas agem violentamente contra a manifestação de práticas musicais próprias dos bairros favelizados. Diante da naturalização dos vários processos e ideologias envolvidos na concretização de tais práticas educativas, o estudo que se segue tem como objetivo identificar e buscar entender os discursos legitimadores desse tipo de ensino, compreendendo as relações de poder estabelecidas em um Estado capitalista, tendo como principal foco as que se encontram no âmbito do poder simbólico e da violência simbólica. A abordagem metodológica da pesquisa consiste em quatro etnografias sendo estas uma análise de minha experiência como professora de música de espaços destinados ao ensino privado da música sinfônica para jovens de baixa renda, a observação participante em outro espaço que promove esse tipo de ensino, uma pesquisa participante em uma página virtual criada exclusivamente para o presente estudo (direcionada a participantes e ex-participantes do contexto estudado) e a análise de materiais de divulgação dessas práticas educativas, ou eventos a ela relacionados. O estudo apresenta uma realidade violenta em que as práticas musicais são utilizadas como ferramenta de dominação e manutenção do *status quo*, uma vez que funcionam como capital simbólico e como formas de titulação e nomeação. O estudo também discute o grande conservadorismo (e sua naturalização) presente nos discursos hegemônicos sobre as práticas sonoras e o ensino destas.

Palavras-chave: Música sinfônica. Violência. Educação.

## ABSTRACT

In Brazil, the proliferation of private extra-school teaching of symphonic music to low income children and youth began in the 1990s, financed by private enterprises and/or the public sector. For more than two decades, such an educational practice has been sustained around the country thanks to discourse reinforcing a privileged space to symphonic music, on the top of an established hierarchy among musical practices, mainly diffused by the hegemonic media, legitimated by academic institutions and reinforced through the State repressive action via police forces -- when the latter act violently against musical practices proper to the favela neighborhoods. Facing the naturalization of various processes and ideologies involved in the concretization of such educational practices, the following study aims to identify and search for the legitimizing discourses regarding such practices, encompassing the power relations established in a capitalist State, having as its main focus those relationships in the realms of symbolic power and violence. The methodological approach of this research consists of four ethnographies, namely an analysis of my own experience as music teacher in spaces dedicated to the private teaching of symphonic music to low income youth, participant observation in another space that provides this kind of teaching, participatory research in a homepage exclusively created for this study's purposes (directed to participants and former participants of the studied context) and an analysis of advertisement materials of the focused educational practices and of related events. This study presents a violent reality in which musical practices are used as a tool of both domination and status quo maintenance, since they work as symbolic capital and forms of entitlement and nomination. This study also discusses the enormous conservatism (and its naturalization) present in hegemonic discourses on musical practices and their teaching.

Keywords: Synphonic music. Violence. Education

## Introdução

Em contexto de consolidação do Estado mínimo no Brasil – quando as elites do Estado, tendo se convertido à ideologia do mercado total, reduzem suas responsabilidades na frente econômica e social (WACQUANT, 1999, p. 4) – a década de 1990 foi marcada pelo início da proliferação de um formato de educação extraescolar, direcionado principalmente a crianças e jovens de baixa renda, moradores de bairros marginalizados dos centros urbanos, “subsidiado por empresas e instituições, ou ainda por órgãos públicos e/ou privados que realizam concorrências utilizando editais com chamadas para financiamentos” (GUAZINA, 2011, p. 7), quando vários serviços até então de responsabilidade do Estado passam paulatinamente a ficar a cargo do setor privado (GUAZINA, 2011, p. 21). Tal formato de educação tem como um de seus aspectos estruturantes a compreensão de que o conhecimento deve ser um bem privado a ser mercantilizado, sendo os conteúdos e pedagogia das práticas educativas em questão organizados de acordo com os moldes apresentados no mercado de cursos privados, nos quais conhecimentos são organizados e encarados como soluções “empacotadas” ou “pré-fabricadas” (FREIRE, 1978, p. 16) em resposta a algo propagandeado como uma necessidade. Tendo como principal justificativa ser uma “resposta, de modo mais imediato, a questões atribuídas às áreas percebidas como carentes de desempenho ativo ou investimento do Estado e outras agências públicas” (ARAÚJO ET ALI, 2006, p. 9), o formato de educação em questão tem ampliado para os estratos subalternos o tratamento mercadológico dado ao conhecimento, na busca de tornar a ideologia do mercado total de fácil aceitação entre os estratos subalternos, sob o argumento de que uma vez posto em prática tal formato de educação é possível amenizar as desigualdades socioeconômicas provocadas pelo capitalismo.

Dependentes que são, em geral, das limitadas formas de financiamento advindas de editais de fomento, leis de incentivo à cultura e de leis de incentivo fiscal – nas quais um financiamento proveniente de impostos passa a ser cancelado e gerenciado por outras

instituições, sobretudo privadas (GUAZINA, p. 20) – que se caracterizam por garantirem certo apoio financeiro por tempo determinado, as várias manifestações desse tipo de educação têm sido definidas como “projetos” pelo seu caráter temporário, por vezes experimental, e frequentemente chamadas de “projetos sociais”, tanto no âmbito da comunicação coloquial, como no da comunicação formal, em conteúdos jornalísticos e mesmo em trabalhos acadêmicos. Todavia, os termos “projeto” e “projeto social” em si apresentam sentido demasiadamente vago e as práticas educativas em questão em geral se caracterizam por seguirem as lógicas do terceiro setor. Por tais razões, chamaremos, portanto, o formato de ensino em questão de “educação privada extraescolar” ou “ensino privado extraescolar” oferecido aos estratos subalternos.

A educação privada extraescolar direcionada aos jovens dos estratos subalternos é oferecida em diferentes espaços (podendo ser estas organizações não-governamentais, Pontos de Cultura, igrejas, e escolas públicas), em horários extraescolares,<sup>1</sup> se caracterizando, portanto, como um tipo de educação não escolar (MOURA e ZUCHETTI, 2010), isto é, aquela não se desenvolve dentro dos currículos das escolas, o que não quer dizer que delas esteja dissociada.

Dos anos 1990 à atualidade houve significativa proliferação e crescimento dos espaços destinados aos chamados ‘projetos sociais’ que têm como atividade principal, ou única, o ensino da música sinfônica, para crianças e jovens de baixa renda<sup>2</sup> - foco de estudo desta pesquisa. São espaços destinados a práticas musicais e educativas que se caracterizam pelo ensino de instrumentos sinfônicos (principalmente os instrumentos de cordas friccionadas), flauta doce<sup>3</sup> e canto coral; pelo ensino de conteúdos teóricos da música acadêmica europeia; repertório em partitura formado, em geral, por obras de compositores consagrados e por peças musicais encontradas em métodos de ensino e aprendizagem de instrumentos musicais (como é o caso do

---

<sup>1</sup> Há algumas exceções a esta afirmação, como um caso de ensino privado extraescolar de música, estudado neste trabalho e que será comentado adiante, no qual parte das atividades se integrava à grade curricular das escolas de uma rede municipal, em disciplina de musicalização, incluída na grade através de serviços prestados por professores.

<sup>2</sup> Apesar de algumas dessas iniciativas incluírem também a participação de alunos mais velhos e idosos de baixa renda, o foco principal dessas iniciativas são as crianças e jovens de baixa renda; algo bastante claro, inclusive, nos materiais de divulgação, impressos ou digitais, nos quais tanto o texto quanto as imagens utilizadas (principalmente fotografias dos participantes) evidenciam marcadamente que tais iniciativas são voltadas para a juventude.

<sup>3</sup> Embora a flauta doce não seja considerada um instrumento sinfônico, quando há o ensino da mesma, normalmente é tido como uma etapa que antecede o ensino dos instrumentos sinfônicos, funcionando como uma introdução ao repertório escrito em partitura e à teoria musical acadêmica.

método japonês *Suzuki*); e têm como meta a realização de apresentações musicais que partem do pressuposto de uma clara separação entre artistas e audiência, com praticamente nenhuma interação entre ambos no momento da performance (TURINO, 2008, p. 6)<sup>4</sup>; no caso das apresentações em questão é ainda muito comum que estas sejam organizadas em formato bastante fechado, definido em ensaios, com pouquíssimo ou nenhum espaço para mudanças e improvisos. Mesmo que as atividades musicais realizadas em algumas das iniciativas em questão não se restrinjam ao ensino da música sinfônica (podendo haver também, por exemplo, o ensino de instrumentos como violão, cavaquinho e pandeiro), este trata-se da principal atividade desenvolvida nesses espaços.

Em 2012, o *Anuário Viva Música!*<sup>5</sup> - o guia de negócios da música clássica no Brasil – publicou um dossiê especial sobre os vários núcleos de ensino privado extraescolar de instrumentos sinfônicos para crianças e jovens de baixa renda, intitulado *Cidadania Sinfônica: como os projetos sociais estão mudando o mercado de trabalho dos clássicos*, no qual foram mapeadas 92 dessas iniciativas, em vigência em vinte estados brasileiros<sup>6</sup>.

De acordo com o dossiê, foram nas décadas de 1990 – 2000 que o cenário do ensino privado extraescolar da música sinfônica para jovens de baixa renda se consolidou no Brasil, tendo como principal referência o programa venezuelano *Sistema Nacional para las Orquestras Juveniles e Infantiles*, que atualmente recebe o nome de Fundação Musical Simón Bolívar (antiga Fundação do Estado para o programa venezuelano de ensino coletivo de música e prática orquestral)<sup>7</sup>. “*El Sistema*” é um programa de ensino coletivo e prática da música de concerto no contraturno escolar, direcionado a crianças e jovens de baixa renda, criado em 1975

---

<sup>4</sup> Thomas Turino, ao organizar diferentes fazeres musicais em quatro campos de análise, utiliza o termo “performance apresentacional” para denominar as apresentações musicais que partem do pressuposto de uma clara separação entre artistas e audiência e praticamente nenhuma interação entre ambos no momento da performance. Os outros três campos de análise são definidos pelo autor como “performance participativa”, “música de alta-fidelidade” e “áudio-arte de estúdio”.

<sup>5</sup> *Viva Música!* é um sistema de comunicação voltado para a divulgação da música clássica no Brasil, criado em 1994. Sua divulgação acontece por meio impresso, digital e eletrônico (<http://www.vivamusica.com.br/quem-somos/cronologia>).

<sup>6</sup> Para nomear essas práticas de ensino, no decorrer do texto do dossiê, são usados com mais frequência os termos “projeto social de música clássica” e “projeto de cidadania sinfônica”.

<sup>7</sup> Segundo o dossiê do *Anuário Viva Música!2012*, dentre as iniciativas que promovem o ensino privado extraescolar de música sinfônica no Brasil, algumas chegam a ter vínculo direto com a Fundação Musical Simón Bolívar.

pelo músico e economista venezuelano José Antonio Abreu. De acordo com o sítio virtual do programa:

Em 1975, o maestro José Antonio Abreu começou a trabalhar para tornar realidade seu sonho de formar uma orquestra que permitisse aos estudantes de música levar a cabo práticas [musicais] em conjunto. Respaldados por um decreto oficial de 1964 (que contemplava a obrigatoriedade da prática [musical] em grupo para todos os alunos das escolas de música do Estado), Abreu e oito jovens estudantes da antiga Escola de Música José Ángel Lamas se reúnem, motivados pela necessidade de criar um programa com características pedagógicas próprias e originais, capaz de adaptar a metodologia de ensino existente em outros países à nossa realidade<sup>8</sup>.

Atualmente existem 285 núcleos espalhados nos estados da Venezuela e o programa atende a 350.000 crianças, adolescentes e jovens venezuelanos. Em seu sítio eletrônico, a instituição se coloca como possuidora de uma grande “missão”:

A Fundação Musical Simón Bolívar constitui uma obra do Estado Venezuelano dedicada ao resgate pedagógico, ocupacional e ético da infância e da juventude, mediante ao ensino e prática coletiva de música, dedicada a capacitação, prevenção e recuperação dos grupos mais vulneráveis do país, tanto por suas características etárias, como por sua situação socioeconômica. Considera-se o movimento orquestral como uma oportunidade para o desenvolvimento pessoal intelectual, espiritual, social e profissional, resgatando a criança e o jovem de uma juventude vazia, desorientada e desviada<sup>9</sup>.

Ao se referir à juventude de baixa renda como “vazia”, “desorientada” e “desviada”, o discurso usado pelo programa, parte da estigmatização e da depreciação deste setor da população e suas respectivas tradições, saberes e produções acústicas; simultaneamente, a música sinfônica é tratada como se fosse uma prática que apresentasse maior capacidade de proporcionar

---

<sup>8</sup>En 1975, el maestro José Antonio Abreu empezó a trabajar para hacer realidad su sueño de formar una orquesta que permitiera a los estudiantes de música llevar a cabo prácticas en conjunto. Respaldados por un decreto oficial de 1964 (que contemplaba la obligatoriedad de la práctica en grupo para todos los alumnos de las escuelas de música del Estado), Abreu y ocho jóvenes estudiantes de la antigua Escuela de Música José Ángel Lamas se reúnen convocados por la necesidad de crear un programa de características pedagógicas propias y originales, capaz de adaptar la metodología de enseñanza existente en otros países a nuestra realidad (<http://www.fesnojiv.gob.ve/es/historia.html>).

<sup>9</sup> La Fundación Musical Simón Bolívar constituye una obra social del Estado Venezolano consagrada al rescate pedagógico, ocupacional y ético de la infancia y la juventud, mediante la instrucción y la práctica colectiva de la música, dedicada a la capacitación, prevención y recuperación de los grupos más vulnerables del país, tanto por sus características etáreas como por su situación socioeconómica. Se reconoce al movimiento orquestral como una oportunidad para el desarrollo personal en lo intelectual, en lo espiritual, en lo social y en lo profesional, rescatando al niño y al joven de una juventud vacía, desorientada y desviada (<http://www.fesnojiv.gob.ve/es/mision-y-vision.html>).

desenvolvimento intelectual, espiritual, social, profissional etc. E quando o assunto se trata da metodologia usada no programa, é afirmado que “*El Sistema* é um modelo que prova como um programa de educação musical pode gerar grandes músicos e transformar drasticamente a vida de centenas de milhares de crianças pobres de um país”<sup>10</sup>. Dessa maneira é construído um discurso em que a música sinfônica, e o seu ensino, são tidos como uma panaceia social, uma vez que se atribui a essa prática musical o poder de solucionar problemas gerados pelas desigualdades sociais (lembrando que a consolidação de “*El Sistema*” se deu muito antes das políticas redistributivas do governo de Hugo Chávez). Tais afirmações resultam em um discurso simplista que desvia a discussão para que esta não vá de encontro ao questionamento do funcionamento da sociedade capitalista, ao mesmo tempo em que reforçam as ideias de responsabilidade do indivíduo, de carreira, profissionalismo, mercado, e definem a população de baixa renda como o verdadeiro foco dos problemas e que por isso basta lhe oferecer uma educação própria das elites (o ensino privado extraescolar e a prática da música sinfônica), que a vida de crianças e jovens dos estratos subalternos deixará de ser alvo de preocupação.

O programa venezuelano de ensino de música sinfônica para jovens de baixa renda, logo passou a ser reconhecido internacionalmente e se tornou um exemplo seguido em outros países:

São muitos os organismos e organizações internacionais que reconhecem El Sistema como um programa de educação musical único, digno de ser implementado em todas as nações do mundo e, principalmente, nos países que buscam diminuir seus níveis de pobreza, analfabetismo, marginalidade e exclusão de sua população infantil e juvenil. Em mais de 25 países foram criados programas de educação musical que seguem o modelo venezuelano. Entre esses países se encontram: Argentina, Austrália, Áustria, Bolívia, Brasil, Canadá, Chile, Colômbia, Coreia do Sul, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Escócia, Estados Unidos, França, Guatemala, Honduras, Inglaterra, Itália, Jamaica, Índia, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, Porto Rico, República Dominicana, Trinidad e Tobago e Uruguai<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> Tradução da autora do texto original encontrado em: <http://www.fesnojiv.gob.ve/es/metodologia-de-el-sistema.html>.

<sup>11</sup> Son muchos los organismos y organizaciones internacionales que reconocen a El Sistema como un programa de educación musical único, digno de ser implementado en todas las naciones del mundo y, principalmente, en aquellos países que buscan disminuir sus niveles de pobreza, analfabetismo, marginalidad y exclusión en su población infantil y juvenil. En más de 25 países han sido creados programas de educación musical que siguen el modelo venezolano. Entre estos países se encuentran: Argentina, Australia, Austria, Bolivia, Brasil, Canadá, Chile, Colombia, Corea del Sur, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Escocia, Estados Unidos, Francia, Guatemala, Honduras, Inglaterra, Italia, Jamaica, India, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, Puerto Rico, República Dominicana, Trinidad y Tobago, y Uruguay (<http://www.fesnojiv.gob.ve/es/el-sistema-como-modelo.html>).

A experiência teve desdobramento no México, onde o movimento se chama *Proyecto Venezuela*, com mais de trinta agrupações. A Organização de Estados Americanos (1998) promove “El Sistema” como modelo de educação comunitária e a Unesco (1995) cria o Sistema Mundial de Orquestras e Coros Infantis e Juvenis para a paz no mundo, entre muitas outras iniciativas (SÁNCHEZ, 2007, p. 64)<sup>12</sup>.

No caso do Brasil, até então não existe um programa nacional como o *El Sistema* e sim diversas iniciativas que podem ser financiadas tanto pelo próprio Estado, como pelo setor privado, instituições filantrópicas nacionais e internacionais. Desse modo, os objetivos, metodologias e recursos utilizados nessas iniciativas variam de caso para caso. Conforme o dossiê realizado no *Anuário Viva Música! 2012*, algumas dessas iniciativas têm como um de seus principais objetivos fazer com que alguns de seus alunos sigam a carreira de músico de orquestra; outras, em uma lógica auto reprodutora, se focam mais na preparação de seus alunos para que estes sejam futuros professores do espaço de ensino do qual são alunos para assim multiplicar ou ampliar a próprio; e ainda há aquelas iniciativas que não têm a intenção de proporcionar qualquer tipo de profissionalização para seus alunos.

As crianças e jovens, para os quais esse tipo de ensino se direciona, são moradores de bairros residenciais “rotulados favelas, como se tornou comum no país a partir de um assentamento urbano específico do século XIX no Rio de Janeiro” (ARAÚJO ET ALLI, 2006, p. 11), locais que “congregam majoritariamente os estratos subalternos da hierarquia social de base capitalista” (ARAÚJO ET ALLI, 2006, p. 13). O termo “favela”, se por um lado “torna-se exemplar para a afirmação das diferenças socioculturais e no planejamento das ações públicas e privadas” (SILVA, 2011, p. 5) para com esses espaços e seus respectivos moradores, por outro carrega conteúdo preconceituoso, na medida em que esse termo é usado tanto com a intenção de desqualificar, como de romantizar tais bairros e seus modos de vida:

---

<sup>12</sup> La experiencia se ha compartido con México donde el movimiento se llama *Proyecto Venezuela*, con más de treinta agrupaciones. La Organización de Estados Americanos (1998) promueve “El Sistema” como modelo de educación comunitaria y la Unesco (1995), crea el Sistema Mundial de las Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para la paz en el mundo; entre muchos otras iniciativas (SÁNCHEZ, 2007, p. 64).

Embora a favela seja vista por muitos como lugar de desordem, violência e perigo, dentre outros estigmas, pode-se dizer que, paradoxalmente, é também vista, sob uma perspectiva idealizada, como o lugar próprio da “solidariedade”, da “transgressão”, da “simplicidade”, da “criatividade” etc. Ambas as visões vêm sendo reforçadas em meios de comunicação de massa através de filmes, propagandas e reportagens, contribuindo para a construção de uma imagem caricata da favela, obscurecendo realidades e dificultando uma reflexão crítica sobre o espaço e suas questões (...) (MUSICULTURA, 2011, p. 8).

As áreas favelizadas são regiões de moradia formadas tanto por realocações, em geral unilaterais e não raro violentas, de populações de baixa renda, promovidas pelo Estado em diferentes momentos da história, como por constantes migrações de pessoas das mais diversas regiões do país, em busca de melhores condições de vida (SILVA, 2006, p. 17) e até mesmo de movimentos migratórios internacionais, como é o caso dos mais de 1.000 angolanos, entre estudantes e refugiados de guerra, que vivem na Maré, bairro favelizado da cidade do Rio de Janeiro (ARAÚJO, 2006, p. 14). Em meio à diversidade de origens e tradições de seus moradores, processos de “fusão musical”, recontextualização de músicas regionais e diferentes formas de apropriação de músicas transnacionais (OCHOA, 2002, p. 9) ocorrem intensamente nos espaços favelizados, o que os torna espaços de grande pluralidade musical. Essa pluralidade pôde ainda ser intensificada pela explosão das novas tecnologias de comunicação e de informática (MORELLI, 2008, p. 96; PELINSKI, 2000, p. 1.) que ocorreu nos anos 1990 e tornou possível a realização de modos totalmente autônomos de produção, circulação e consumo de músicas, em relação à indústria fonográfica (MORELLI, 2008, p. 96). Seja através de modos informais de circulação, seja pela própria indústria fonográfica que muitas vezes parece estar a reboque das produções autônomas (MORELLI, 2008, p. 96), as novas tecnologias possibilitaram que as populações marginalizadas dos centros urbanos passassem a dirigir suas expressões musicais a seus pares de outras zonas marginalizadas do país e do mundo (MORELLI, 2008, p. 96) e tornarem suas expressões musicais mais visíveis às camadas médias e altas do Brasil.

Tendo como foco de estudo o ensino privado da música sinfônica para jovens de baixa renda, trata-se aqui de uma pesquisa etnográfica sobre essas práticas musicais, trabalho esse com o propósito de contribuir para o debate sobre a utilização do ensino de música como ferramenta de controle social em sociedades submetidas à forma-estado. É importante frisar que, embora o

trabalho tenha como enfoque o ensino de música sinfônica, a utilização do ensino para fins de controle social também pode acontecer (e de fato vem acontecendo) no âmbito de outras práticas sonoras, compreendendo que o controle se concretiza não através de determinada prática musical em si e sim mediante formas de ensino estruturadas na coerção, domesticação e cooptação de indivíduos e coletivos e que por isso se caracterizam por ser uma forma de violência contra as populações as quais são destinadas<sup>13</sup>. E embora o trabalho não tenha como objetivo apontar soluções para o cenário que se pretende discutir, existem iniciativas se contrapõem ao modelo de ensino aqui estudado, como é o caso do coletivo de pesquisa-ação Musicultura (do qual fiz parte como bolsista de iniciação científica), coletivo autogestionário –realizado no âmbito dos projetos de pesquisa e extensão promovidos pelo Laboratório de Etnomusicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro – integrado por pessoas de diferentes faixas etárias, em sua maioria, moradoras da Maré (bairro favelizado do Rio de Janeiro), dentre elas estudantes do ensino médio, graduandos, pós-graduandos de diferentes áreas do conhecimento e voluntários. Tendo como um de seus principais referenciais teóricos a pedagogia libertadora de Paulo Freire, desde o ano de 2002, o Musicultura se dedica ao desenvolvimento de estudos críticos sobre as práticas sonoras de áreas favelizadas, a partir do olhar dos próprios moradores/pesquisadores, bem como à militância política em diferentes espaços da cidade do Rio de Janeiro. Diferente do que ocorre no ensino privado extraescolar, no qual a ideia de coletividade significa atingir um grande número de pessoas, como símbolo da democracia em si (FULCHER, 1979, p. 1) – isto é, levar um modelo de ensino ao maior número possível de pessoas – no trabalho desenvolvido pelo Musicultura, coletividade quer dizer construir coletivamente, o que significa muito dialogar para então tomar decisões coletivamente e, por isso, ter de lidar diariamente mais com opiniões divergentes do que com opiniões convergentes. Minha passagem pelo Musicultura foi extremamente importante para minha formação política e musical e para a realização deste trabalho, pois o diálogo estabelecido

---

<sup>13</sup> É importante ressaltar que a pesquisa etnográfica intitulada *Music and Violence in Rio de Janeiro a Participatory Study in Urban Ethnomusicology*, de Vincenzo Cambria (2012), foi realizada antes da conclusão deste trabalho, mas, infelizmente, não foi possível aqui incluí-la, pelo fato de ter sido concluída perto do prazo estabelecido para a entrega deste trabalho. Antes da finalização deste trabalho, estudos críticos sobre música e violência já vinham sendo realizados, assim como estudos que apoiam tais práticas de ensino violentas, porém não as reconhecendo como tal.

no espaço do grupo, as divergências e convergências entre nós participantes e todo o processo de construção coletiva me fizeram confrontar com pensamentos e comportamentos elitistas, machistas, racistas, homofóbicos, heteronormativos e individualistas de minha parte, contribuindo enormemente para um olhar mais sensível e crítico sobre o foco desta pesquisa.

O interesse de realizar esta pesquisa se deu devido a minha experiência como professora de música em espaços destinados ao ensino privado extraescolar da música sinfônica para jovens de baixa renda, experiência esta que possibilitou que esta pesquisa se realizasse a partir do olhar de uma pessoa que “pertenceu”, ou “pertence”, ao meio estudado. No primeiro capítulo deste trabalho são explicados os processos metodológicos que foram utilizados na pesquisa e a escolha de referenciais teóricos como ponto de partida para se compreender o contexto estudado. Ao todo, a etnografia desta pesquisa se divide em quatro etapas que incluem uma análise das experiências vividas como professora de música e musicista nos espaços destinados às práticas musicais e educativas em questão, duas etnografias realizadas sob o ponto de vista da observação participante, uma etnografia que constituiu a criação de uma página virtual com o objetivo de se travar um debate entre participantes e ex-participantes do contexto estudado, além da análise de materiais de divulgação de diferentes iniciativas relacionadas ao ensino privado extraescolar da música sinfônica. O segundo capítulo é composto pelas etnografias realizadas ao longo desta pesquisa, através das quais foi possível identificar relações de poder características do contexto estudado, bem como discursos que se fazem presentes no âmbito dessas práticas educativas e que as legitimam. Através da etnografia da página virtual, além dos discursos legitimadores, também foi possível identificar discursos que criticam essas práticas. No terceiro capítulo é dado maior enfoque à relação entre o contexto estudado e a conjuntura política e econômica do país e às diferentes formas de violência resultantes dessa conjuntura, apontando assim diferentes elementos que levam à coerção, domesticação e cooptação da juventude de baixa renda.

## Cap. 1 – ABORDAGEM METODOLÓGICA

As práticas musicais e educativas aqui estudadas contam com ampla rede de participantes que se estende desde representantes do poder público e empresários, passando por intelectuais, artistas, “celebridades”, voluntários, gestores de ONGs e de Pontos de Cultura, público, regentes, compositores, professores, monitores e jovens e crianças moradoras de favelas estudantes da música sinfônica. Estudar sobre essas práticas musicais requer, portanto, antes de qualquer coisa, a compreensão de que este “objeto de pesquisa” tem como característica uma ampla rede de indivíduos que são agentes dessas práticas musicais, quer dizer, uma ampla rede de “nativos”, sendo estes pertencentes a diferentes classes sociais e sendo estas compreendidas como “conjuntos de agentes que ocupam posições semelhantes e que, colocados em condições semelhantes e sujeitos a condicionamentos semelhantes, têm, com toda a probabilidade, atitudes e interesses semelhantes, logo, práticas e tomadas de posição semelhantes” (BOURDIEU, 1989, p. 136). A estratificação em classes sociais é um dado inerente do funcionamento de sociedades capitalistas, organizadas com base na exploração do trabalho; por isso, ao abordar sobre a realidade de um país como o Brasil, em que o capitalismo se impõe soberano, é necessário ter como pressuposto que tal sociedade se organiza em diferentes estratos e que esses mantêm relações desiguais de poder entre si. Contudo, compreende-se que:

A classe social não é definida por uma propriedade (mesmo que se tratasse da mais determinante, tal como o volume e a estrutura do capital), nem por uma soma de propriedades (sexo, idade, origem social ou étnica – por exemplo, parcela de brancos e de negros, de indígenas e de imigrantes, etc. –, remunerações, nível de instrução, etc.), tampouco por uma cadeia de propriedades, todas elas ordenadas a partir de uma ideia fundamental – a posição nas relações de produção –, em uma relação de causa e efeito, de condicionante a condicionado, mas pela estrutura das relações entre todas as propriedades pertinentes que confere seu valor próprio a cada uma delas e aos efeitos que ela exerce sobre as práticas (BOURDIEU, 2008, p 101).

As classes sociais constituem um *espaço social* sob as regras capitalistas de mercado, compreendendo, portanto, diferentes formas de estratificação, sendo estas definidas de acordo com a quantidade de acúmulo de diversas formas de capital (BOURDIEU, 1989):

As propriedades atuantes, tidas em consideração como princípios de construção do espaço social, são as diferentes espécies de poder ou de capital que ocorrem nos diferentes campos. O capital – que pode existir no estado objetivado, em forma de propriedades materiais, ou, no caso do capital cultural, no estado incorporado, e que pode ser juridicamente garantido – representa um poder sobre um campo (num dado momento) e, mais precisamente, sobre o produto acumulado do trabalho passado (em particular sobre o conjunto dos instrumentos de produção), logo sobre os mecanismos que contribuem para assegurar a produção de uma categoria de bens e, deste modo, sobre um conjunto de rendimentos e ganhos. As espécies de capital, à maneira dos trunfos num jogo, são os poderes que definem as probabilidades de ganho num campo determinado (de fato, a cada campo ou subcampo corresponde uma espécie de capital particular, que ocorre, como poder e como coisa em jogo, neste campo). Por exemplo, o volume de capital cultural (o mesmo valeria, *mutatis mutandis*, para o capital econômico) determina as probabilidades agregadas de ganho em todos os jogos em que o capital cultural é eficiente, contribuindo deste modo para determinar a posição no espaço social (na medida em que esta posição é determinada pelo sucesso no campo cultural) (BOURDIEU, 1989, p. 134).

As classes sociais também se caracterizam por manifestarem “propriedades que resultam de sua dependência relativamente à totalidade” (BOURDIEU, 2009, p. 1), o que quer dizer que “cada classe social, pelo fato de ocupar uma posição numa estrutura social historicamente definida e por ser afetada pelas relações que a unem às outras partes constitutivas da estrutura, possui *propriedades de posição* relativamente independentes de *propriedades intrínsecas*” (*Idem*); por isso, não podem ser definidas como situações estáticas, pois nelas estão contidas “propriedades ligadas à posição definida sincronicamente e propriedades ligadas ao futuro da posição” (BOURDIEU, 2009, p. 8). As classes sociais, portanto, também são definidas pelo sentido de *trajeto social*, no *espaço social*:

A posição de um indivíduo ou de um grupo na estrutura social não pode jamais ser definida apenas de um ponto de vista estritamente estático, isto é, como posição relativa (“superior”, “média” ou “inferior”) numa dada estrutura e num dado momento. O ponto da trajetória, que um corte sincrônico apreende, contém sempre o sentido de *trajeto social* (BOURDIEU, 2009, p. 7).

Dessa forma, as classes sociais, formam:

Um *espaço de relações* o qual é tão real como um espaço geográfico, no qual as mudanças de lugar se pagam em trabalho, em esforços e sobretudo em tempo (ir de baixo pra cima é guindar-se trepar e trazer as marcas ou estigmas desse esforço). Também as distâncias se medem nele em tempo (de ascensão ou de reconversão, por exemplo) (BOURDIEU, 1989, p. 137).

Esse *espaço de relações*, o *espaço social*, compreende “uma economia do simbólico que é irreduzível à economia (em sentido restrito)”, enquanto que “as lutas simbólicas têm fundamentos e efeitos econômicos (em sentido restrito) efetivamente reais” (BOURDIEU, 1989, p. 129). A *economia do simbólico* existente no *espaço social* compreende uma hierarquia entre os capitais simbólicos, sendo esta definida a partir do grau de legitimidade que cada tipo de capital simbólico receberá dos grupos que detêm maior parte do poder no *espaço social* – as classes dominantes<sup>14</sup> juntamente com o Estado. Dessa forma, nesta pesquisa entende-se que:

O campo de produção simbólica é um microcosmo das lutas simbólicas entre as classes: é ao servirem os seus interesses na luta interna do campo de produção (e só nesta medida) que os produtores servem os interesses dos grupos exteriores ao campo de produção. A classe dominante é o lugar de uma luta pela hierarquia dos princípios de hierarquização: as frações dominantes, cujo poder assenta no capital econômico, têm em vista impor a legitimidade da sua dominação quer por meio da própria produção simbólica, quer por intermédio dos ideólogos conservadores (BOURDIEU, 1989, p. 12).

De acordo com Pierre Bourdieu, a luta pela hierarquia dos princípios de hierarquização, travada pela classe dominante é constituída do *poder simbólico* para que assim a cultura dessa classe e todo seu *sistema simbólico* sejam assimilados como a *cultura legítima*. E isso se dá porque:

Os “sistemas simbólicos”, como instrumentos de conhecimento e comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados. O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem *gnosiológica*: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo que Durkheim chama o *conformismo lógico*, que dizer, “uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências” (BOURDIEU, 1989, p. 9).

O poder simbólico se encontra nos diferentes *sistemas simbólicos* pertencentes a diferentes campos e diferentes classes do *espaço social*. Porém, quando posto em prática pelas classes dominantes, se manifesta de forma imperceptivelmente violenta graças ao poder econômico dessas parcelas e seus aparelhos de poder, que possibilitam que estas possam impor

---

<sup>14</sup> No contexto estudado neste trabalho, os significados de classes dominantes, bem como o significado de classe trabalhadora, ou classe subalterna, são relativos e situacionais, pressupondo análises comparativas entre os grupos que compõem o *espaço social* e o lugar que ocupam no *trajeto social*. Por classe dominante entendemos os grupos que em dada situação representam algum comprometimento com o projeto neoliberal, mesmo quando compostos por indivíduos que não pertencem ao grupo dos principais detentores de terras, capital e poder. Enquanto que por classe trabalhadora, ou subalterna entendemos os grupos em que dada situação representam os grupos de indivíduos que menos detêm capital e poder e que sofrem violentas opressões físicas e simbólicas por parte do Estado e das elites.

amplamente a legitimidade dos valores de seu *sistema simbólico* às classes dominadas a tal ponto que se cria um senso comum que reconhece como legítimos os valores da classe dominante e a hierarquia do simbólico por ela imposta. Assim sendo, ao se discutir sobre o poder simbólico:

é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem (BOURDIEU, 1989, p. 8).

Outra contribuição de Pierre Bourdieu essencial para compreender o contexto estudado nesta pesquisa vem dos conceitos de *nomeação oficial*, *nomeação legítima* e *titulação*, que correspondem à atribuição explícita e pública de determinadas qualidades e/ou poderes a indivíduos, processo constitutivo da luta pela hierarquia dos princípios de hierarquização travada pela classe dominante, quer dizer, da luta por uma imposição oficial da visão legítima do mundo social (BOURDIEU, 1989, p. 146), na qual “a verdade do mundo social é que está em jogo numa luta entre agentes armados de modo muito desigual” (BOURDIEU, 1989, p. 147). Adaptando tais conceitos para o contexto estudado, nos discursos hegemônicos e nas mais variadas formas de representação da classe dominante vistas nesta pesquisa, *nomeações oficiais* e *nomeações legítimas* são feitas aos diferentes grupos de indivíduos que formam o campo social como meios estratégicos de garantir os interesses da classe dominante e podem ser manifestadas de formas por vezes mais, por vezes menos explícitas. O olhar racista, por exemplo, não seria uma forma de *nomeação oficial* às populações afrodescendentes e indígenas e brasileiras, isto é, a atribuição explícita e pública de certas qualidades a esses grupos de indivíduos, pois com a elaboração Constituição brasileira de 1988, o racismo se tornou crime inafiançável e imprescritível no Brasil; mas o olhar racista poderia ser enquadrado como uma forma de *nomeação legítima* (atribuição pública, porém não tão explícita de certas qualidades a esses grupos de indivíduos), uma vez que as populações afrodescendentes e indígenas são vítimas da “*discriminação baseada na cor*, endêmica nas burocracias policial e judiciária” (WACQUANT, 1999, p. 6) e de outras formas de violência racista do Estado. No decorrer da pesquisa, foi possível observar a presença algumas

formas de nomeação e titulação dos agentes envolvidos no contexto estudado, sem as quais tal contexto não seria possível.

Entende-se nesta pesquisa que a explosão das novas tecnologias de comunicação e informática, que aconteceu nos anos 1990 (MORELLI, 2008, p. 96; PELINSKI, 2000, p. 1.), e seus modos autônomos de produção, circulação e consumo (MORELLI, 2008, p. 96), acabou por instrumentalizar em larga escala a expressão dos sistemas simbólicos da juventude das classes dominadas. Não por acaso, no Brasil, a proliferação do ensino privado extraescolar da música sinfônica aconteceu simultaneamente à explosão dessas novas tecnologias. A partir de tal abordagem sobre o contexto estudado, nesta pesquisa se buscará, portanto, descobrir como o poder simbólico, e conseqüentemente a violência simbólica (BOURDIEU, 1989; grifo da autora), se manifestam no ensino privado extraescolar da música sinfônica para jovens de baixa renda, considerando que esta é uma prática que possui suas origens nas práticas culturais das classes dominantes de Estados europeus, colonizadores do restante do mundo e que desde então impuseram a seus dominados seus valores e sistema simbólico.

O cenário estudado é compreendido nesta pesquisa como um importante campo de atuação das classes dominantes no sentido de impor seus valores e sistema simbólico às classes subalternas, principalmente às crianças e jovens que compõem esse estrato. Os “nativos” desta pesquisa são, portanto, indivíduos pertencentes a diferentes classes sociais, que participam, ou participaram da concretização dessas práticas musicais e educativas; o ensino de música sinfônica em questão pode ser compreendido, portanto, como um lugar tipicamente caracterizado pelas relações entre agentes de diferentes classes sociais, relações estas que necessariamente devem ser analisadas sob o prisma de que “não se pode juntar uma pessoa qualquer com outra pessoa qualquer, descurando as diferenças fundamentais, sobretudo econômicas e culturais” (BOURDIEU, 1989, p. 138).

Assim sendo, os locais a serem estudados não se restringem aos espaços destinados ao ensino e aprendizagem de música e aos ensaios dos conjuntos musicais formados nos espaços destinados ao ensino privado extraescolar da música sinfônica para jovens de baixa renda; nesta pesquisa, devido aos diferentes grupos de participantes do contexto estudado, foi necessário

realizar um estudo etnográfico que incluísse também espaços destinados à manutenção de ideologias que sustentam tais iniciativas, dentre eles: fóruns de discussão sobre a educação musical no Brasil, editais para contratação de professores e monitores e materiais de divulgação impressos e virtuais – folhetos, sítios virtuais de algumas dessas iniciativas, convites a apresentações por correio eletrônico, etc. – de atividades relacionadas a esse tipo de ensino e prática musical.

## Análise e Releitura da Experiência como Participante do Contexto Estudado

A etnografia desta pesquisa será realizada através de quatro processos distintos. O primeiro trata da organização, análise e releitura, em diálogo com a bibliografia, de lembranças de experiências vividas por mim como professora de canto coral, musicalização e pianista acompanhadora em núcleos de ensino privado da música sinfônica para crianças e jovens de baixa renda entre os anos de 2003 e 2010. Nessa parte da etnografia o ponto de vista utilizado para tratar sobre o conteúdo das experiências vividas será o da participação observante, na qual ocupo o lugar de “pesquisadora nativa”, pois se trata do momento em que fui integrante do contexto estudado, no qual a participação encontrava-se em primeiro plano, enquanto a observação acontecia em segundo plano.

É importante ressaltar que o “ser nativa”, não se restringia aos momentos em sala de aula. Dar aulas de música do no contexto desse tipo de ensino significa disponibilizar uma grande carga horária – pois na prática o tempo de trabalho extrapolava a carga horária definida nos contratos – para ensaios e apresentações em diferentes dias e localidades (o que significava também acompanhar os alunos em ônibus destinados a essas localidades, auxiliá-los no momento do lanche ou refeições, na ida ao banheiro, etc.), participar de excursões de fim de ano, participar de reuniões entre os profissionais do projeto, reuniões com representantes de órgãos oficiais de cultura e reuniões com representantes de secretarias municipais de educação e cultura.

Os oito anos de experiência como “nativa” foram fundamentais para que fosse possível vivenciar e entrar em contato com motivações, expectativas e significados que essa prática

musical gerava em seus participantes, para justificar a eles “o tempo, o dinheiro, a comida, ou a energia utilizada” (SEEGER, 1992, p.1). Ter sido nativa, mais precisamente, uma “nativa-professora-de-música”, também possibilitou uma compreensão mais aprofundada de como os sons dessa prática musical eram “concebidos, criados, apreciados e como influenciavam outros processos musicais e sociais, indivíduos e grupos” (SEEGER, 1992, p. 2). Além disso, o fato de ter sido “nativa” em diferentes núcleos desse tipo de ensino e prática musical possibilitou o acúmulo de informações que nem sempre podem ser percebidas (ou sabidas) por quem não é integrante do contexto e se trata de um contexto que ainda não possui bibliografia significativa (*Anuário Viva Música! 2012*). Por essas razões, a etnografia de uma experiência anterior à realização deste trabalho constituirá parte importante:

A experiência evoca uma presença participativa, um contato sensível com o mundo a ser compreendido, uma relação de afinidade emocional com seu povo, uma concretude de percepção. A palavra também sugere um conhecimento cumulativo, que vai se aprofundando (“sua experiência de dez anos na Nova Guiné”) (CLIFFORD, 2011, p. 36).

Partindo do pressuposto de que a escrita etnográfica “inclui, no mínimo, uma tradução da experiência para a forma textual” (CLIFFORD, 2011, p. 21) e tendo em vista que o processo de uma etnografia “é complicado pela ação de múltiplas subjetividades e constrangimentos políticos que estão acima do controle do escritor” (CLIFFORD, 2011, p. 21), para tratar da experiência vivida como “nativa” do contexto estudado, serão adotados recursos retóricos da antropologia interpretativa, a exemplo do texto do capítulo nove de *A Interpretação das Culturas* de Clifford Geertz, no qual o autor se utiliza de escrita próxima à usada em textos de ficção e com narrativa na primeira pessoa, para tratar da briga de galos em Bali – uma prática típica de Bali, “um *locus* intensamente significativo da cultura balinesa” (CLIFFORD, 2011, p.37), porém ilegal de acordo com as imposições do governo inglês do qual era então colônia. Ao usar esses recursos, Geertz explica detalhadamente o que viveu em seu trabalho de campo por diferentes locais de Bali, porém sem fazer uso de ordem cronológica e sem mencionar nomes de indivíduos e lugares, não expondo os participantes de uma prática considerada ilegal, focando sua narrativa na busca de

fazer quem lê se inserir nas experiências vividas pelo autor e compreender questões, símbolos e significados integrantes da vida dos povos de Bali.

Apesar de este trabalho ter como um de seus objetivos ser uma forma de denúncia de violências praticadas através do ensino de música e de sérios problemas encontrados no cenário dessas iniciativas, nem sempre serão mencionados nomes de indivíduos e lugares, para evitar constrangimentos. Buscando trazer informações que possam facilitar o alcance do “pensar e sentir como os praticantes da música estudada” (GAUNT, 2004), esta etapa etnográfica será feita exclusivamente da minha interpretação das experiências vividas no contexto estudado, em diálogo com a literatura, pois estarei me referindo, principalmente, a situações passadas, de acordo com o filtro de minhas percepções. A antropologia interpretativa se justifica, pois obviamente seria impossível retornar aos locais em que estive para dialogar com as inúmeras pessoas que lá também estiveram, dado que os núcleos de ensino privado extraescolar para jovens de baixa renda envolvem um grande número de participantes e tem como uma de suas características a alta rotatividade – alunos, professores, financiadores e voluntários – o que em geral acontece devido à precariedade da contratação de profissionais e ao caráter temporário dos editais de fomento.

## Observação Participante

Para esta pesquisa também foram realizadas etnografias no formato da observação participante de uma ONG no estado do Rio de Janeiro, que atualmente se tornou Ponto de Cultura, e do XX Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, no qual me inscrevi em um curso que tinha como temática o ensino de música desenvolvido no âmbito do terceiro setor, direcionado principalmente a crianças e jovens considerados como “carentes” de bens materiais e/ou culturais, ou como portadores de deficiência física (como era o caso de uma ONG que desenvolve oficinas de música com jovens que possuem pouca ou nenhuma audição e com pessoas que estão em tratamento psiquiátrico). Sendo o presente trabalho focado em práticas

educativas com música, a experiência no XX Congresso Anual da ABEM foi considerada importante como parte constituinte do trabalho de campo desta pesquisa, por se tratar de uma instituição influente e de renome, que promove e discute práticas educativas com música.

## Pesquisa participante em Página Virtual

Outro processo que constitui parte da etnografia deste trabalho é a realização de um espaço para debates em uma página virtual (também podendo ser chamada de blog, termo mais comum na rede virtual), destinada a participantes e ex-participantes do contexto estudado, chamada “Chacoalha, chacoalha!” (<http://www.chacoalhachacoalha.blogspot.com.br/>). Lembrando que atualmente existem mais de noventa iniciativas voltadas para o ensino privado extra escolar da música sinfônica para jovens de baixa renda em vigência em vinte estados brasileiros, na etnografia deste trabalho, a importância de se fazer uso de uma página virtual se dá pela sua qualidade de poder ser um espaço de convergência de complexas relações sociais, podendo estas ser formadas por pessoas dispersas geograficamente, o que é discutido pelo etnomusicólogo René Lysloff em um de seus trabalhos, (LYSLOFF, 2003, p. 236). No blog, em um texto de apresentação, me identifico como pesquisadora e criadora da página. No mesmo texto explico que a página virtual é endereçada a participantes e ex-participantes do contexto estudado e que se trata de um campo etnográfico que tem como objetivo promover debates sobre assuntos ligados ao tema desta pesquisa.

O blog foi divulgado a participantes e ex-participantes do contexto estudado, através de correio eletrônico, conversas, mas principalmente através da rede social *Facebook*<sup>15</sup>, pois seu uso como meio de divulgação apresentou maior eficácia no que diz respeito à participação e divulgação entre as pessoas, em uma época em que as redes sociais são um meio de interação social que vem ocupando lugar de grande importância na vida de indivíduos (LYSLOFF, 2003, p. 237). O material usado para gerar debates – questões, perguntas, fatos e trechos de textos que contivessem assuntos relacionados ao ensino de música sinfônica para crianças e jovens de baixa

---

<sup>15</sup> Sítio virtual e serviço de rede social privado, lançado em 4 de fevereiro de 2004.

renda – foi publicado por mim na página virtual com o objetivo de melhor compreender o contexto estudado; mas durante a divulgação da página virtual a possíveis interessados (alunos, professores, monitores, gestores, voluntários, pessoas que compõem suas plateias, financiadores e outros interessados no assunto), em mensagens virtuais privadas – por correio eletrônico, mas principalmente através da rede virtual de relacionamentos *Facebook*– pedi que não apenas comentassem, mas que também sugerissem materiais geradores de debates. No caso, os participantes desta etapa da pesquisa teriam que mandar suas propostas a mim, para que assim eu as publicasse na página virtual. Os que frequentaram a página puderam se identificar fazendo uso de seu próprio nome, ou fazendo uso de “apelidos virtuais”, ou se colocando como “anônimo”. Diferente da primeira etapa, o uso do blogs e caracteriza por ser uma forma de pesquisa participante, uma vez que um mesmo espaço (virtual) foi dividido por nós e nele todos foram agentes do debate. Através da escrita e da quantidade de nomes e de “apelidos virtuais” e de frequentadores “anônimos” associados ao conteúdo de seus textos, buscou-se realizar um mapeamento das “vozes” presentes no espaço do blog, identificando assuntos que geram constrangimentos e linguagem verbal comedida, bem como assuntos que geram opiniões francas e linguagem verbal mais explícita (FISCHER, 1999, *apud*, LYSLOFF, 2003, p. 234).

No contexto dos espaços de ensino aqui estudados é comum a presença de discursos que contêm certas palavras e expressões, tais como “melhor perspectiva de futuro”, “autoestima”, “cidadania plena”, “dignidade humana” “inclusão social”, “transformação social”, “desenvolvimento cognitivo”, “violência”, usadas para justificar que tais iniciativas sejam necessárias às crianças e jovens das camadas sociais mais baixas dos centros urbanos e à sociedade como um todo. Porém, o que vem a ser violência, por exemplo, deve ser entendido como algo que varia de acordo com a percepção dos grupos de indivíduos envolvidos nessa prática musical (ABRAMOVAY ET ALLI *apud* GUAZINA, 2011, p. 27) e o mesmo vale para as outras palavras e expressões que têm sido usadas de forma bastante vaga como se fossem autoexplicativas, mas que na verdade carecem de contextualização política e ideológica. Dada a complexidade de compreender tais palavras que são imbuídas de valores que variam com as diferenças de classe, desejos, questões individuais, enfim, que carregam ideias difíceis de serem

definidas sem que haja uma discussão mais aprofundada, e que incluem muitas vezes conteúdos metafóricos, tentou-se compreender essas palavras a partir do conceito de *bali to* ou “palavras torcidas” dos Kaluli, da Papua Nova Guiné (FELD, 2002):

Outra convenção linguística difusa entre os kaluli se chama *bali to* ou “palavras torcidas”. Este conceito compreende diversos artifícios linguísticos, abrangendo características de analogia, metáfora, eufemismo, litotes, ironia e sarcasmo... Mais comumente, *bali to* é um artifício que se usa para mascarar sentidos, ofuscar questões, e permitir amplas inferências (FELD, 2002, p. 4). *Bali to* significa “palavras torcidas”. *Bali* deriva do verbo *balima*, “torcer”. Quando se torce, as palavras mostram elas próprias ter não um, mas dois lados, e talvez mais. Especificamente, quando se as “torce”, vêm elas a ter um *hega*, um “subsentido”. O *hega* é a significação subjacente, uma significação que, à primeira vista, não é evidente. *Hega he?*, “onde está o subsentido?” significa “o que quer dizer?” no sentido de “eu sei o que você está a dizer, mas onde você quer chegar?”. É mais forte e mais profundo que *mowɔ he? ou mowɔ oba?*, que significam “por que?”, “por que mo-tivo?”, ou “o que você quer dizer?”. Pergunta-se *hega he?* uma vez que se pressupõe que se vem ocultando ou obscurecendo algo. *Hega he* pode ser um pedido de informação, mas pode ser também um desafio, do tipo “então, o que será que *isto* quer dizer?” (FELD, 2002, p.12).

Nos locais designados a essas práticas musicais, sejam eles salas de aula, reuniões, palcos de apresentação, fóruns de discussão, etc., é bastante comum que as opiniões de todos os envolvidos sejam bastante veladas, além do uso de discursos tidos como “politicamente corretos” e de amplas inferências, usados por todos os grupos de participantes, ao falarem dessas iniciativas, o que inclui o uso de clichês, visando produzir concórdia e a reprodução acrítica dessas práticas educativas. O conceito de *bali to*, portanto, neste trabalho é uma ferramenta de interpretação do contexto estudado, usada para tentar contextualizar ideologicamente os discursos utilizados para legitimar o ensino de música em questão. As diferentes opiniões, interesses e expectativas dos diferentes grupos de participantes dos núcleos de ensino privado extraescolar da música sinfônica para jovens de baixa renda nos levam a querer entender quais são as significações subjacentes de palavras e discursos para as partes envolvidas, isto é, “O que elas querem dizer?” ou “Onde elas querem chegar?” “Existe algo sendo ocultado, ou obscurecido?”. O blog, no entanto, será um espaço em que os frequentadores não terão a obrigação de reproduzir os discursos hegemônicos e os modos “corretos” de se falar sobre o contexto pesquisado. Dessa forma, um dos objetivos etnográficos do blog é tentar identificar que tipos de discursos emergem

em um contexto de possível anonimato e de provocações (no sentido de gerar reflexões e críticas), tendo as práticas musicais como ponto de partida e, em seguida, tentar compreender o que esses discursos podem significar, “onde se quer chegar” com eles, ou, ainda, se neles existe algo sendo “mascarado”, ou um “subsentido”, considerando a complexidade das questões presentes nessas práticas musicais/educativas.

Assim como em qualquer modalidade de etnografia, espera-se que as discussões na página virtual tenham consequências na vida dos frequentadores (LYSLOFF, 2008, 234) e quem sabe no próprio contexto dos espaços destinados ao ensino da música sinfônica.

## Análise de Materiais de Divulgação

Outro aspecto do trabalho etnográfico será a análise de materiais de divulgação impressos e virtuais: folhetos, sítios eletrônicos de núcleos de ensino privado extraescolar da música sinfônica, convites a apresentações, ou divulgação destas por meio de correio eletrônico, ou feitos pessoalmente, de grupos musicais formados por integrantes, ou ex-integrantes, das iniciativas em questão. Também serão analisadas reportagens em diversos formatos (impressas, televisivas, virtuais, etc.), editais virtuais para contratação de professores e monitores, promovidos por governos e empresas. O objetivo da análise desses materiais é compreender como os discursos que aparecem nos modos de divulgação se articulam com os discursos expostos pelos comentadores do blog e com os fatos observados durante o período em que fui “nativa” do contexto estudado.

## A Contribuição da Etnomusicologia Crítica:

### A etnomusicologia no Brasil

No Brasil, a etnomusicologia tem se voltado, em geral, para as práticas musicais situadas nos limites territoriais do próprio país. Tornou-se uma área de estudos consolidada, algo que pode

ser medido em grande parte pelo nível do seu debate interno, pela sua capacidade de submeter a crivo crítico a produção própria, e a alheia que lhe diga respeito em geral (SANDRONI, 2008, p.8). Fortemente ancorada na tradição intelectual do país, especialmente do “folclore”, tendo como ancestrais estudiosos como Mário de Andrade, Guerra Peixe, Luiz Heitor Corrêa de Azevedo e outros (BASTOS, 2004, p.4), seu crescimento significativo aconteceu mais recentemente:

Nos últimos 25 anos a etnomusicologia no Brasil experimentou um crescimento significativo. Esse crescimento pode ser dividido em duas etapas: até a primeira metade dos anos 1990, a totalidade dos doutores desse campo, que viriam a formar novos doutores nos anos subseqüentes, teve a sua própria formação feita fora do país. Na segunda metade dos anos 1990 surgem os primeiros cursos de doutorado em música no Brasil (SANDRONI, 2008, p.74).

As atuais pesquisas etnomusicológicas no Brasil revelam conquistas sólidas e horizontes promissores (BASTOS, 2004, p.). Elas tem se desenvolvido, através de grande refinamento teórico e metodológico, com tendências ao trabalho participativo, questionador e engajado politicamente, o que ocorre devido à postura crítica e de compromisso social e acadêmico dos estudiosos da área e pela estruturação com base no diálogo com outras áreas do conhecimento acadêmico (como a filosofia, lingüística, história, dentre outras) e não acadêmico (como o conhecimento construído por movimentos sociais e por colecionadores de artigos musicais), assumindo muitas vezes caráter transdisciplinar:

Fóruns etnomusicológicos têm-se mostrado receptivos ao diálogo com áreas de pouco prestígio acadêmico, embora reconhecidamente detentoras de amplos conhecimentos sobre música brasileira. (...) Isso pode indicar uma tendência da etnomusicologia brasileira a se comportar, do ponto de vista institucional, como agregadora de especialistas em música brasileira, oriundos dos mais diversos horizontes, e não apenas de etnomusicólogos – caracterizando uma institucionalização, por assim dizer, mais “temática” que “metodológica”. Pode-se argumentar que tendência semelhante de flexibilização de fronteiras metodológicas tem se verificado no plano internacional, com o aparecimento de trabalhos etnomusicológicos com forte ênfase histórica, ou em diálogo com a comunicação, os estudos culturais, a semiologia, etc. (SANDRONI, 2008 p. 74).

Essa flexibilização das fronteiras e dissolução dos limites que constituem tradicionalmente as disciplinas pode ser observada também em trabalhos que tem como foco a compreensão da sociabilidade através das artes e da “artcidade” sob o ponto de vista antropológico, em que pesquisas partilham de um dos pressupostos básicos da antropologia, o holismo.

Quer dizer, a música, como qualquer universo cultural, por princípio aqui é sempre tomada como congenitamente ligada à corrente infinita de domínios da sociabilidade, isolá-la sendo uma delicada tarefa de abstração, temerária, caso realizada sem as devidas cautelas (BASTOS, 2004, p.7).

Tendo o holismo como pressuposto básico, se torna possível compreender que a produção acústica de qualquer indivíduo ou grupo de indivíduos e a audição de qualquer material sonoro jamais estará dissociada das experiências relacionada aos outros sentidos que não a audição. Em tais experiências se fazem presentes o que pertence ao âmbito do coletivo e as percepções e assimilações individuais. Portanto, a experiência acústica também sempre estará atrelada a percepções sobre o clima, território, noções de tempo/espço, palavras, cheiros, jeitos de se relacionar, cores, paladar, risos, trabalho, falas, com o que é onírico, tato, modos de se vestir, olfato, etc.

A antropologia brasileira tem sido mais uma antropologia que se faz no Brasil, do que do Brasil, em diálogo permanente com os estudos antropológicos da comunidade científica internacional. Essa antropologia partilha com as demais ciências humanas, a literatura e a comunicação os estudos sobre as músicas brasileiras feitos “de fora” da etnomusicologia (BASTOS, 2004, p. 5). É uma vez que a etnomusicologia se apropria das tendências vigentes na antropologia, pesquisas sobre música dentro, ou fora do país, tornam-se igualmente legítimas. Dessa maneira, a não limitação nacional-brasileira, bem como a idéia de holismo, permite que as diversas dimensões das trocas interculturais sejam consideradas e analisadas sob o ponto de vista etnomusicológico, o que de fato torna as pesquisas mais fidedignas à realidade das relações sociais, principalmente:

Em um tempo de heterogeneidade, hibridização e multiplicidade em um mundo interconectado, em que o capital opera em escala global, as identidades territorializadas em perspectivas locais têm a possibilidade de abrirem-se às identidades diaspóricas que a globalização oferece <sup>16</sup> (PELINSKI, 2000, p. 6).

---

<sup>16</sup>En un tiempo de heterogeneidad, hibridación, y multiplicidad, y en un mundo interconectado, en que el capital opera a escala global, las identidades territorializadas en perspectivas locales tienen la posibilidad de abrirse a las identidades diaspóricas que les ofrece la globalización.

O olhar sob tais ideias nos leva à dissolução da própria noção de território nacional, do “ser brasileiro” e de definições e delimitações territoriais e/ou “culturais” atribuídas às práticas “musicais”, ocasionando na relativização de “gêneros musicais”, suas origens e variáveis e na própria relativização do termo “música”.

No caso aqui estudado, essa dissolução e o olhar holístico são bastante pertinentes, pois se trata de uma prática musical que foi desenvolvida primeiramente em solo europeu, ou seja, feita “de fora” do Brasil, e que por isso mesmo apresenta diversos aspectos formados a partir de determinados comportamentos sociais e características territoriais que não podem ser encontrados no país. Dessa forma, certas informações presentes na música sinfônica serão assimiladas de diferentes maneiras pelos seus participantes; um gestor, um público, ou um empresário financiador que possui relações mais estreitas com as tradições da Europa terá uma percepção sobre o som do repertório em questão diferente da dos demais participantes que possuem relações menos estreitas, ainda mais quando o repertório inclui, por exemplo, uma peça musical chamada “Brincando na Neve” – uma música que integrou o repertório do *Projeto Guri* e que é mencionada em um artigo de Rose Hikiji, quando a autora entrevista um jovem estudante do projeto (HIKIJ, 2006, p. 154) – cujo nome poderá evocar diferentes percepções da neve, ou sequer evocá-la, dependendo do participante do contexto estudado. Da mesma forma ocorre com o repertório composto por brasileiros para a formação sinfônica; este evoca diferentes noções do que pode significar “ser brasileiro”, ou nascido em solo brasileiro, dependendo da peça, de quem toca/ouve e suas experiências e percepções; simultaneamente, em qualquer que seja o “ser brasileiro” estará também incluído o “não ser brasileiro”.

Nos trabalhos de John Blacking (1976) e Bruno Nettl (2006), ambos os autores, a partir de dados obtidos em trabalhos de campo, analisam os contextos sociais e práticas musicais de culturas “não ocidentais” e da cultura da música clássica européia, esta última, parte integrante de suas próprias vidas. Através da análise do funcionamento e dos valores presentes nas sociedades pesquisadas, ambos nos mostram que tanto o fazer “musical”, quanto as

mudanças sofridas pelo mesmo serão simultaneamente resultado e formadores de um tipo de visão e organização de sociedade.

Ao pesquisar a música dos índios *Blackfoots*, a música carnática em Madras, a música persa e a música de concerto, Nettl nos mostra que “a mudança, olhada como um único processo abrangente, é vista por cada sociedade sob uma luz diferenciada. São diversas as capacidades de uma prática musical sofrer mudanças” (NETTL, 2006, p. 22). Isso ocorre porque as sociedades pesquisadas possuem concepções diferentes sobre o que significa mudança em suas práticas musicais, concepções estas construídas a partir de certos valores presentes em suas tradições, valores estes que são também reforçados pela própria música. Nas práticas musicais dos grupos analisados, de acordo com suas próprias noções do que pode ser considerado como “música”, o que muda são características sonoras e/ou performáticas que, para os “nativos”, não representam os valores considerados mais importantes para que sua música seja reconhecida como tal. Desse modo, uma vez que tais valores são mantidos, no entendimento de seus praticantes, as características percebidas como centrais à identidade da música se mantêm, representando, portanto, a garantia de continuidade da identidade cultural. Para os *Blackfoot*, por exemplo, que recebem grande número de músicas novas em suas comunidades, a identidade de sua música de certa forma se mantêm, apesar da grande interferência de novas músicas (incluindo músicas populares de brancos e músicas de igreja) que modificaram certos aspectos de sua prática musical, como, por exemplo, o direito que todos sentem, e passaram a ter, de cantar todas as músicas, algo, provavelmente, inadmissível em tempos anteriores. Em que pese a significativa influência dessas novas músicas nas práticas musicais dos *Blackfoot*, os membros daquela sociedade entendem que são mantidos certos valores tradicionais em suas próprias músicas e nos modos de pensá-las e que a partir deles encontram saídas para reviver e manter tradições.

A música ocidental e as novas tecnologias também influenciam a música carnática e a música persa. A música carnática não sofreu mudanças na sua forma de composição e de interpretação e, segundo um “informante” de Nettl, esses são elementos que não podem mudar. No entanto a música carnática passou a assimilar instrumentos ocidentais e a ser tocada em

contextos dos mais variados, mas essas mudanças não são vistas, segundo o mesmo “informante”, como significativas. O autor observa então que: “Para um *outsider*, a cultura musical de Madras mudou muito nos últimos cem anos; para meu colega de Madras, essas mudanças foram insignificantes se comparadas às continuidades” (NETTL, 2006, p. 20). A visão dos praticantes da música persa é a de que a sua música mudou muito, no conteúdo e na organização - a música experimentou ênfases variadas em seções, modos, e sub-modos diferentes, novas teorias de como a música funciona foram introduzidas, passou a incluir instrumentos e sons ocidentais e passou a ser ensinada em diferentes contextos - mas essas mudanças são vistas como necessárias e são feitas em nome da maior aproximação dos modelos mais antigos ou originais, desde que a ideia de repertório fundamental se mantenha. Essa ideia é representada pelo sistema básico do *radif*, no qual a música deve sempre ser uma performance única respeitando um sistema de sons principal e os músicos considerados bons são aqueles que não se repetem, respeitando as regras desse sistema de sons. Fechando o quadro comparativo de Nettl, para as pessoas que praticam a música clássica europeia as mudanças são fundamentais e significam qualidade musical, considerando que um bom compositor é aquele que, dentre outros aspectos considerados como qualidades, apresenta originalidade em suas obras e originalidade significa certo grau de mudança, em geral, com o objetivo de provocar mudanças estilísticas, pois “quando se usa o termo ‘mudança musical’, normalmente se está querendo referir a mudanças fundamentais no estilo musical” (Nettl, 2006, p. 27). Contudo, “se a mudança de estilo supõe que algo reconhecível tem que ser mantido, pode ser que isso [o que deve ser mantido] seja um elemento simbolicamente importante, para que a associação com o grupo social seja mantida” (NETTL, 2006, p.27).

Os três exemplos não ocidentais pesquisados por Nettl tratam de práticas musicais que se estruturaram em tempos muito anteriores aos processos de influência e dominação da chamada “música ocidental”. Com relação a esses processos de adaptação das músicas não ocidentais aos novos contextos sociais em que se encontram, o autor diz:

De modo similar, tentei identificar várias respostas diferentes à chegada da música ocidental em sociedades não-ocidentais, e sugeri um conceito que chamei de ‘energia musical’, como uma constante dentro da qual mudanças e continuidades de estilo, repertório, tecnologia e aspectos dos componentes

sociais da música são manipuladas por uma sociedade, a fim de acomodar as necessidades tanto de mudança quanto de continuidade (NETTL, 2006, p. 16).

A necessidade de adaptação a novas conjunturas sociais também ocorre com a tradição da música sinfônica. Em geral, a instrumentação, os conceitos e a performance desta se mantêm, mas no Brasil, e mais especificamente no Rio de Janeiro, essa tradição nas últimas décadas, para dar continuidade às suas práticas, tem aderido cada vez mais às transformações e interesses capitalistas, muitos dos quais provenientes de corporações transnacionais. Algumas mudanças podem ser claramente percebidas nas práticas da música sinfônica na cidade do Rio de Janeiro; dentre elas podemos destacar, primeiro, a forte inserção de concertos sinfônicos na realização de megaeventos com aparatos tecnológicos de última geração<sup>17</sup> e, segundo, os novos locais de apresentações, estas não mais restritas aos teatros e salas de concerto, sendo comum, por exemplo, a realização de performances gratuitas da música sinfônica em palcos montados em praias e *shoppings centers* visando que um grande número de pessoas tenha contato com ela para que se possa ampliar o número de seus apreciadores e consumidores, dado que são locais de intensa circulação de pessoas. A concretização de ambos os casos se dá mediante o financiamento de governos, empresas de comunicação e entretenimento, em geral, em alianças empresariais.

Em seu trabalho, John Blacking procura enfatizar a importância de se compreender o valor das práticas musicais para as sociedades. Por ser a expressão através do som uma das facetas da vida social, para que entendamos os significados dos sons de determinada prática acústica é necessário conhecermos o contexto social do qual esta música faz parte e o qual ela simultaneamente representa, seja reforçando, ou negando dadas características das relações sociais. Ao comparar o contexto social e a música dos Venda com o contexto social e a música da tradição europeia erudita, o autor analisa como os valores formadores e organizadores de cada sociedade são também elementos constituintes de suas práticas musicais e do pensamento musical de seus indivíduos:

---

<sup>17</sup> Como exemplo da presença da música sinfônica em mega produções, podemos citar o *Projeto Aquarius*, realizado pela *Rede Globo* desde a década de 70, projeto que promove apresentações gratuitas e de grande porte da música sinfônica em espaços públicos, fazendo usos ostensivos de tecnologias de ponta, com o objetivo de popularizar a música sinfônica, em geral tendo a população de baixa renda como principal foco.

O meu raciocínio geral vem sendo que se queremos avaliar o valor da música na sociedade e na cultura, devemos descrevê-la nos termos das atitudes e dos processos cognitivos que a sua criação envolve, e das funções e os efeitos do produto musical na sociedade. (BLACKING, 1976, p. 8).

É a partir dessa organização que os grupos sociais definem, por exemplo, o que para eles é visto como “música” e “não-música”. Para os Venda do Transvaal Setentrional a música preenche uma parte muito importante na vida da comunidade e de seus indivíduos e se baseia em relações de cooperação, na individualidade e na autonomia, diferente do contexto da música de concerto que é baseada nos valores industriais de mercado se estabelece em relações de competição entre seus praticantes e na escolha de alguns indivíduos musicalmente mais capazes. Ou seja, compreender bem as estruturas de sons de uma determinada prática musical ou sociedade significa compreender questões que não são estritamente sonoras. Assim sendo, a própria ideia de musicalidade é questionada pelo autor como algo que também deve ser contextualizado, pois da mesma forma que músicos Venda podem não ser capazes de distinguir padrões sonoros da música de concerto, os praticantes da música de concerto também podem não ser capazes de distinguir padrões sonoros da música Venda. O que faz sentido para determinada cultura pode sequer existir para outra, pois sem um consenso cultural entre pelo menos alguns seres humanos sobre o que se percebe, não poderá haver música ou comunicação musical (BLACKING, 1976, p. 3). O autor nos lembra que em 1885, Alexander John Ellis “demonstrou que as escalas musicais não são naturais, mas altamente artificiais, e que as leis da acústica podem ser irrelevantes na organização humana do som” (BLACKING, 1976, p. 9).

No trabalho de Blacking a ideia de continuidade se apresenta na capacidade inerente dos seres humanos de criarem significados através da manipulação sonora e da necessidade de tê-la como aspecto fundamental da vida em sociedade para organizar suas experiências, enquanto que as mudanças musicais se situam no âmbito das diferenças culturais, isto é, a forma de organização de cada sociedade, seus conceitos, comportamentos e seus padrões sonoros, que podem modificar-se de acordo com as necessidades percebidas pelos indivíduos em sua própria sociedade.

## A naturalização do termo “música” e de uma “educação musical”

Estudos na área da etnomusicologia e da antropologia já há algumas décadas vêm debatendo sobre o enquadramento dado a produções acústicas sob o termo “música”, termo que vem sendo aplicado desde os primórdios da colonização europeia nos demais continentes do mundo, originado na compreensão das elites europeias (políticas, econômicas e religiosas) sobre sua própria experiência acústica. Tal compreensão – baseada no pensamento humanista, cientificista, que sustenta a ideia de que é possível haver neutralidade na produção de conhecimento – parte do pressuposto de que é possível isolar a produção sonora do restante da experiência cultural, a partir de uma concepção de separação das práticas culturais em distintas áreas de conhecimento que passam pelo crivo do Estado, dele recebendo algum tipo de apoio; dentre elas a “música”, inserida no domínio das chamadas “artes”. Assim sendo, o termo “música” torna-se algo inapropriado quando aplicado às práticas acústicas que não são construídas a partir de compreensões próprias do pensamento das elites em questão sobre o som (ARAÚJO e SILVA, 2009, p. 98); não apenas inapropriado, mas um mecanismo de dominação e controle das elites sobre as populações subalternas (KIDULA, 2006).

O mesmo acontece com o que vem sendo formalmente chamado de “educação musical”, sendo a educação musical de indígenas – principalmente crianças – pelos padres jesuítas, o primeiro exemplo no Brasil do uso da educação musical em políticas de centralização de poder através de “violenta subordinação das diferenças a uma unidade falsamente homogênea” (TIBLE, 2011, p. 171):

Fenômeno tipicamente ibérico, oriundo da reação católica às reformas protestantes, a criação da Companhia de Jesus, em 1534, trouxe enormes consequências na colonização do Brasil e sensíveis implicações na história de nossa prática musical. Chegados na Bahia em 1549, o mesmo ano em que lá se instalou o Governo Geral, os jesuítas iniciaram de imediato suas atividades no ensino e no ministério religioso da província. Intensamente preocupados com a educação, cuja finalidade era tornar generalizado no povo americano o respeito ao soberano português e ao Deus romano, os religiosos da Companhia lograram, em menos de 150 anos, a implantação de todas as categorias de ensino necessárias ao cumprimento de seus propósitos. De extrema importância para a musicologia é o estudo do ensino que os jesuítas levaram às crianças indígenas. Em todos os estabelecimentos da Companhia, os meninos brasileiros estiveram presentes como catecúmenos. Os mais dotados aprendiam a cantar e

tocar instrumentos, com a finalidade de levar a música às missas, procissões, festas e autos promovidos por esses religiosos. Mas a música também foi usada no próprio processo de catequese, que visava dar aos *curumins* os elementos básicos da vida cristã. (CASTAGNA, 2003, p. 2).

(...)

As missões jesuíticas do século XVI, na prática, acabaram funcionando como enormes reservas de trabalhadores escravos, que dali saíam com os conhecimentos mínimos para o cumprimento das ordens dos proprietários de terras, juntando-se à massa de escravos indígenas que era tomada diretamente das selvas, sempre com a justificativa da substituição de sua gentildade pelas normas do cristianismo (CASTAGNA, 2003, p. 3).

Políticas de mesmo teor daquela posta em prática pelos jesuítas desde então seguem a acontecer no país. Outro importante exemplo desse tipo de política na história do Brasil foi a implementação do modelo pedagógico do Canto Orfeônico<sup>18</sup> nas escolas brasileiras, no período do governo de Getúlio Vargas (1930 – 1945), modelo este que teve o compositor e regente Heitor Villa-Lobos como principal figura representativa. Amplamente apoiado pelo governo em questão, a prática do Canto Orfeônico no Brasil resultou da visão de autoridades, intelectuais e artistas brasileiros de que a arte, e mais precisamente a educação artística, seria o “principal instrumento para se realizar uma coesão social pautada na construção de um mundo simbólico capaz de se adaptar aos desejos da população brasileira” (SOUZA, 2005, p. 27) e integrar moral e politicamente a recém-eclodida sociedade de massas no Brasil (*Idem*). Em consonância com o discurso das elites, Villa-Lobos acreditava que tal modelo pedagógico seria um modo inteligente e eficaz de “reformatar a mentalidade infantil para reformatar, aos poucos, a mentalidade coletiva das futuras gerações” (VILLA-LOBOS {1937} 199: 07/08, *apud* SOUZA, 2005, p. 41):

De acordo com suas declarações [de Villa-Lobos], somente por meio do estabelecimento de um ensino musical obrigatório, com diretrizes e propósitos muito bem definidos, no interior do sistema escolar, que os cidadãos brasileiros

---

<sup>18</sup> O Canto Orfeônico teve sua origem na França do Segundo Império, quando, em 1819, o Conselho de Instrução Primária do Departamento do Sena assistiu aos grandes grupos corais organizados por Boquillon Wilhem e decidiu os introduzir nas escolas públicas francesas, o que aconteceu no início dos anos 1830 (FULCHER, 1979, p. 2). Por volta de 1833, “Wilhem começou a organizar enormes aglomerações musicais, reunindo coros de diferentes escolas para se apresentarem juntos como um único agrupamento musical” (*Idem*). Posteriormente, “começou a incluir trabalhadores adultos jovens em suas aulas de música coral; em tempo, criou coros exclusivamente para eles, nos quais eram ensinados a cantar e se apresentar. O termo Orfeão foi então aplicado a estes grupos—coros compostos pela classe trabalhadora francesa—, com diferentes “divisões”, estabelecidas em muitas regiões e cidades da França” (*Ibidem*). Segundo a autora Carla de Souza, em sua pesquisa sobre a pedagogia do Canto Orfeônico no Brasil, o termo Orfeão foi dado a essa prática, na França do século XIX, em homenagem a Orfeo “deus grego, que a todos conseguia persuadir graças à beleza de sua música” (SOUZA, 2005, p. 40).

poderiam desenvolver uma consciência musical e cívica (SOUZA, 2005, p. 31).

Seguindo exemplos desse tipo de pedagogia musical na França, Alemanha, Inglaterra, Suécia e Suíça (SOUZA, 2005, p. 41), o Canto Orfeônico brasileiro foi construído de acordo com os ideais nacionalistas da época, também marcada pelo movimento modernista, organizado pelas elites intelectuais e artísticas que trabalhavam para inserir no domínio das artes elementos da chamada “cultura popular”, ou “folclórica” realizada em solo brasileiro, com o objetivo de “construir uma cultura brasileira ‘original’” (SOUZA, 2005, p. 22).

Crendo em todas essas pretensões, Villa-Lobos desenvolveu então materiais didáticos a serem aplicados no ensino do Canto Orfeônico “nas escolas primárias e nas de ensino secundário e profissional, assim como nos demais departamentos da municipalidade” (VILLA-LOBOS, {1937}1991:17, *apud* SOUZA, 2005, p. 36), sendo estes formados por hinos oficiais brasileiros, canções tradicionais brasileiras (as chamadas “músicas populares” ou “folclóricas”, em geral manifestadas somente através da tradição oral, mas transcritas em partituras por Villa-Lobos em seus materiais didáticos e arranjadas pelo mesmo para a formação musical de canto coral) e hinos nacionalistas compostos pelo autor (às vezes em co-autoria).

O propósito do ensino de música aqui tratado foi o de inculcar na população mais jovem a reprodução e o fortalecimento de um poder centralizado. Na busca de fortalecer a ideia de Estado-Nação e de criar uma pretensa identidade nacional, uma das medidas tomadas no governo de Getúlio Vargas foi, portanto, a criação do Decreto-Lei 18.890 que tornou obrigatório tal modelo de ensino de música nas escolas públicas do Rio de Janeiro (na época, Distrito Federal) (SOUZA, 2005, p. 26), implantado na cidade em 1932 e expandido para os demais estados da federação brasileira durante todo o decênio de 1930 (SOUZA, 2005, p. 42).

Atualmente, no Brasil, a chamada educação musical – com a proliferação do ensino privado de música financiado por governos e empresas e com a criação da lei 11.769/2008 que desde o ano de sua criação tornou obrigatório o ensino de música nas escolas de ensino fundamental de todo o país – tem sido alvo dos “enfoques etnocêntricos e classistas ainda hoje predominantes no debate público sobre música no Brasil” (ARAÚJO, 2012, p. 4) e do “papel

conservador, por vezes aniquilador de diferenças, que tais perspectivas insistem em desempenhar no já penoso processo de redemocratização do país” (*Idem*). Nesse sentido é importante observar que o ensino privado da música sinfônica para jovens de baixa renda se manifesta totalmente atrelado ao sistema público de ensino brasileiro e seu respectivo ensino de música, dado que cumpre com o papel de enaltecer a soberania do sistema simbólico das classes dominantes, inculcar esse enaltecimento nas classes subalternas e promover o aniquilamento das diferenças, assim como tem sido o papel cumprido pelo sistema escolar:

Pelas ações de inculcação e imposição de valor exercidas pela instituição escolar, esta contribui também (por uma parte mais ou menos importante, segundo a disposição inicial, ou seja, segundo a classe de origem) para constituir a disposição geral e transponível em relação à cultura legítima que, adquirida a propósito dos saberes e das práticas escolarmente reconhecidos, tende a aplicar-se para além dos limites do “escolar”(BOURDIEU, 2008, p. 27).

Sem mencionar o fato de que o espaço de algumas escolas da rede pública é utilizado para a realização de atividades promovidas por núcleos de ensino privado extraescolar da música sinfônica (como será exposto a seguir), a ideia de uma possível “parceria” entre esses núcleos de ensino e aparelhos públicos da educação é vislumbrada no *Anuário Viva Música 2012*, a partir da justificativa de que os alunos da rede pública compõem a parcela de indivíduos que não podem pagar pelo ensino da música sinfônica:

Parece haver muitos caminhos possíveis no estabelecimento de parceria de projetos de cidadania sinfônica com órgãos públicos na implementação da Lei nº 11.769. Alguns gestores expõem as experiências que já acumulam nesse sentido. Fiorella Soares, da Ação Social pela Música do Brasil: “Indiretamente, estamos ajudando a implementar a lei nos núcleos das cidades fluminenses de Petrópolis e Pirai. Nossos principais parceiros nessas localidades são as secretarias de educação e só atendemos alunos da rede pública”. Edmilson Venturelli, do Instituto Bacarelli: “Desde 2010, fomos contratados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo para colocar em prática o ensino de música iniciante por meio do programa Coral da Gente. Mais de 800 alunos da rede pública da região de Heliópolis vêm recebendo formação musical nas dependências do Instituto”. Giuliana Frozoni, do [Projeto] Guri santa Marcelina: “Recebemos convite para participar de edital da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo que vai selecionar instituições para capacitar professores na linguagem musical. Os projetos sociais têm tudo para colaborar na implementação da lei” (*Anuário Viva Música 2012*, p. 74).

Uma das características do cenário da atual educação musical no Brasil tem sido a formação homogeneizadora e alienada de professores de música (em universidades,

conservatórios e demais espaços de formação, públicos ou privado) sob concepções eurocêntricas/elitistas acerca do som e a reprodução destas em inúmeros espaços de ensino e aprendizagem, contribuindo para a subordinação das diferenças a um centro de poder. Enquanto isso, mostrando a existência da desarticulação entre certa elaboração teórica e a prática, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de música (mesmo apresentando propostas e informações bastante questionáveis) propõem que as práticas pedagógicas se desenvolvam sob perspectiva holística das práticas musicais e que a partir disso devem contribuir para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico dos estudantes acerca das práticas acústicas, de modo que estes possam identificar, por exemplo, formas de opressão manifestadas em práticas musicais, ao mesmo tempo sendo importantes tanto o reconhecimento como o respeito à diversidade de formas de se pensar e produzir som e nisto se incluem as que fazem parte do cotidiano dos alunos. Para tal os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem, por exemplo, que sejam trabalhadas em sala de aula a criação e a improvisação musical, individual ou coletiva, a construção e uso de instrumentos convencionais ou não convencionais, assim como o registro do som em modos convencionais ou não convencionais, e a pesquisa sobre diversas formas de se fazer e compreender o som no mundo, em diferentes momentos históricos, a partir de abordagem interdisciplinar.

A musicóloga queniana Jean Ngoya Kidula discute como a academia em modelo ocidental<sup>19</sup> e suas faculdades de música, juntamente com as mídias hegemônicas, têm sido usadas no contexto africano em geral por governos para promover uma forjada imagem de identidade nacional, com intenções de definir, ou reafirmar, fronteiras imaginárias no Quênia e em outros países africanos (KIDULA, 2006, p.102). À imagem de identidade nacional se atribui uma rubrica musical que utiliza estereótipos e informações fragmentadas de certas práticas musicais que acontecem (ou aconteceram) no território do país, que são canonizados pelas instituições acadêmicas e pelas mídias, entrando no “circuito global de músicas” (*Idem*). Em sua discussão, a autora nos alerta para a importância da música e da educação musical nessa engrenagem da

---

<sup>19</sup> Ao se referir à academia, no trabalho em questão, a autora compreende não apenas a academia propriamente, mas todo um sistema de poder a ela ligado no qual se incluem as escolas, museus, centro culturais, etc.

homogeneização de populações no âmbito do simbólico em processos de centralização de poder em países da África – engrenagem também encontrada no contexto brasileiro e no contexto latino americano em geral. O objetivo e consequência desse mecanismo é o esvaziamento de conteúdos e significados de diversas práticas acústicas que representam as diferenças para uma pretensa unidade, diminuindo o poder de resistência dessas diferenças, facilitando os processos de dominação sobre elas.

Ao refletir sobre o papel que a academia vem exercendo no contexto africano, Kidula, com base no trabalho do filósofo costa-marfinês J. P. Hountondji, coloca que os estudos acadêmicos na África ao invés de se apropriarem criticamente dos conhecimentos africanos e se reinventarem, desconstruindo o olhar depreciativo que têm sobre si e esse mesmo tipo de olhar vindo “de fora” – como proposto por J. P. Hountondji – tem sido uma continuação das criações, percepções, intenções e necessidades europeias (KIDULA, 2006, p. 101). Segundo a autora, no contexto acadêmico africano, a música tratada com seriedade é a música europeia (KIDULA, 2006, p. 105), o que faz com que, primeiro, seja muito difícil para os estudantes de música a aceitação da presença de práticas musicais locais (muitas vezes praticadas por eles próprios) no espaço acadêmico e, segundo, que as experiências musicais cotidianas se mantenham em geral separadas das disciplinas das faculdades de música (KIDULA, *Idem*). Um fator determinante para a atribuição da ideia de superioridade da música europeia foi a intensa e contínua comparação e diferenciação entre essa prática sonora e as demais produções acústicas não europeias (Philip V. Bohlman, 2001, *apud* KIDULA, 2006, p. 100); e, segundo o musicólogo ganês Kofi Agawu, essa diferenciação foi uma das estratégias usadas pelos colonizadores para dominar os povos não europeus (AGAWU *apud* KIDULA, 2006, p. 100).

No Brasil, todos esses sintomas são claramente perceptíveis também nas faculdades de música, públicas ou privadas. Nesses espaços, prevalecem as práticas musicais e pedagógicas que se baseiam na imitação dos padrões musicais e pedagógicos europeus e na utilização destes tanto para reproduzir como para reinventar práticas culturais que assegurem os ideais do poder hegemônico (ARAÚJO e SILVA, 2009, p. 97). Um exemplo deste último caso seria a participação de corais e orquestras universitárias do Rio de Janeiro nos eventos e megaeventos

multimídia produzidos pelo setor público e pelo setor privado, em geral estando ambos em parceria. De modo semelhante ao que acontece nas universidades africanas, as faculdades de música no Brasil, enquanto privilegiam os modos europeus de se fazer música, também mantêm em suas grades curriculares disciplinas denominadas “Música Folclórica”, cuja abordagem reproduz a ideologia romântica acerca das práticas musicais tradicionais (ARAÚJO e SILVA, 2009, p. 100).

Sendo tais visões predominantes nas faculdades de música evidentemente irão se estender para a educação musical das escolas de ensino fundamental e de ensino médio e isso tem acontecido das seguintes formas: primeiramente porque os professores de música formados nessas instituições de ensino superior atuam, ou irão atuar nos espaços escolares e ainda em alguns conservatórios que mantêm relações diretas com as práticas musicais acadêmicas; no caso da cidade do Rio de Janeiro, a Secretaria Municipal de Educação, em contato estreito com certos representantes das faculdades de música, ou com músicos de renome formados nessas instituições, investe parte de suas verbas na realização de cursos de formação para os professores de música concursados, nos quais a visão eurocêntrica elitista sobre a música é trabalhada enfaticamente – além disso, também tem ocorrido a distribuição para os professores de música da rede de livros nacionais e importados que reforçam essa mesma visão, como é o caso dos exemplos a seguir nas figuras 1, 2 e 3:

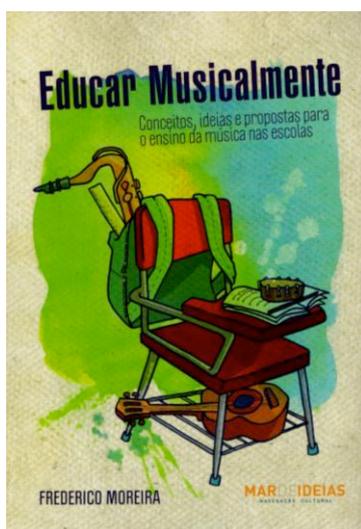


Figura 1. Capa do livro *Educar Musicalmente*, distribuído pela Secretaria Municipal de Educação da prefeitura do Rio de Janeiro aos professores de música dessa rede de ensino.

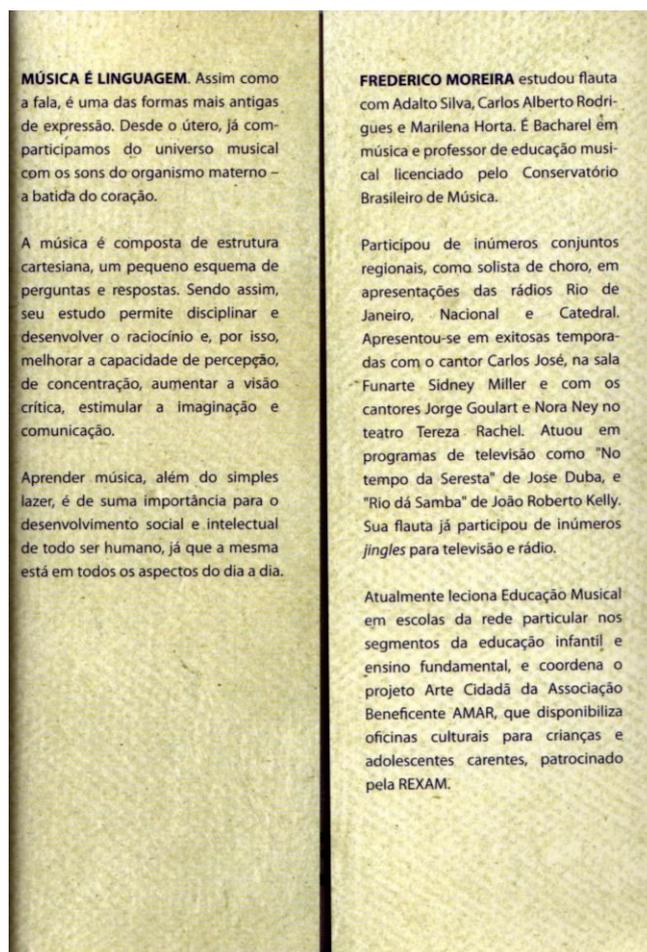


Figura 2. Orelhas do livro *Educar Musicalmente*, distribuído pela Secretaria Municipal de Educação da prefeitura do Rio de Janeiro aos professores de música dessa rede de ensino.



Figura 3. Capa do livro *Uma Breve História da Música*, distribuído pela Secretaria Municipal de Educação da prefeitura do Rio de Janeiro aos professores de música dessa rede de ensino.

O livro *Educar Musicalmente* de Frederico Moreira – como se pode conferir acima, no resumo do livro e no resumo da atuação do autor nas áreas da cultura e da educação (figura 2) – em linguagem romantizada, apresenta como pressuposto o caráter incontestável do termo “música”, buscando, inclusive, associá-lo a sons do mundo, como se o termo se aplicasse a qualquer tipo de som e que por isso seria algo universal. Reduzindo o “fazer musical” à definição de uma “estrutura cartesiana, um pequeno esquema de perguntas e respostas”, o autor negligencia a diversidade de organização e significação dos sons existente no mundo e ao mesmo tempo reforça a ideia de universalidade do termo “música”, dado que o sistema cartesiano é parte integrante da ciência imposta pelas elites (em princípio) europeias por séculos aos diversos povos do mundo e que por isso é transmitido como um modo legítimo de se pensar, como verdade universal. O autor ainda define o sistema cartesiano como uma espécie de solução por supostamente este ser capaz de desenvolver a disciplina, o raciocínio, o pensamento crítico, a concentração, estimular a percepção, a imaginação e a comunicação, como se outros modos de pensar e seus respectivos sistemas de organização e significação do som não fossem tão capazes, ou não fossem capazes, de trabalhar tais qualidades no indivíduo. E para tornar a situação ainda mais grave, o autor se

apresenta como alguém que leciona Educação Musical nas escolas da rede particular e que coordena um espaço de ensino privado extraescolar para crianças e jovens de baixa renda, por ele chamadas de “carentes”.

A figura 3 exibe outro livro distribuído aos professores de música da rede das escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro pela Secretaria Municipal de Cultura, no intuito de contribuir para a formação de seus professores, livro produzido pela Universidade de Cambridge, na Inglaterra, que trabalha os conteúdos da tradição musical acadêmica eurocêntrica; a “história da música” em questão é a história da música legitimada por essa tradição acadêmica.

Além desse fato, muitos acadêmicos brasileiros têm elaborado métodos de ensino de música (a serem adotados por escolas públicas ou particulares) que nada mais são do que a reprodução da visão hegemônica sobre as práticas sonoras, em certos casos apresentando conteúdos racistas e misóginos, como ilustrado nas figuras 4, 5, 6, 7 e 8:



Figura 4. Página do livro Para Fazer Música (Vol. 1).

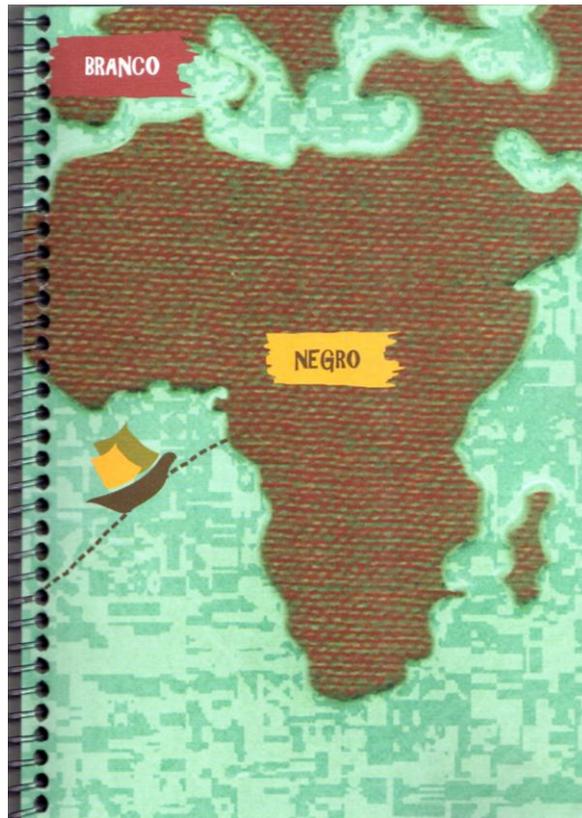


Figura 5. Página do livro Festa Mestiça O Congado na sala de Aula.



Figura 6. Página do livro Festa Mestiça O Congado na sala de Aula.

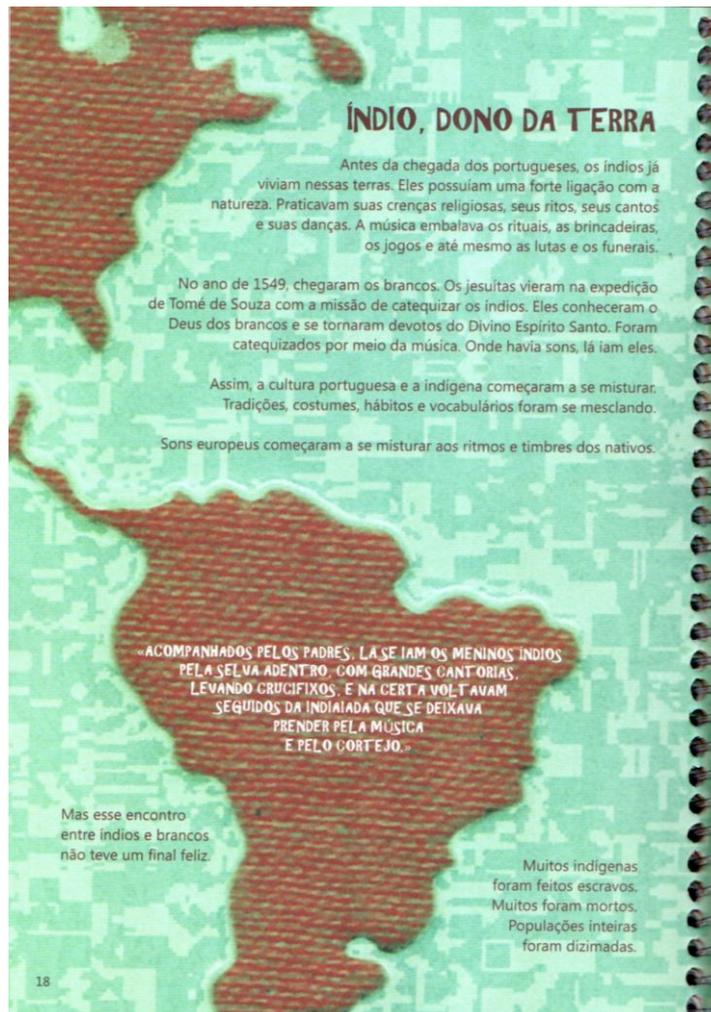


Figura 7. Página do livro Festa Mestiça O Congado na sala de Aula.

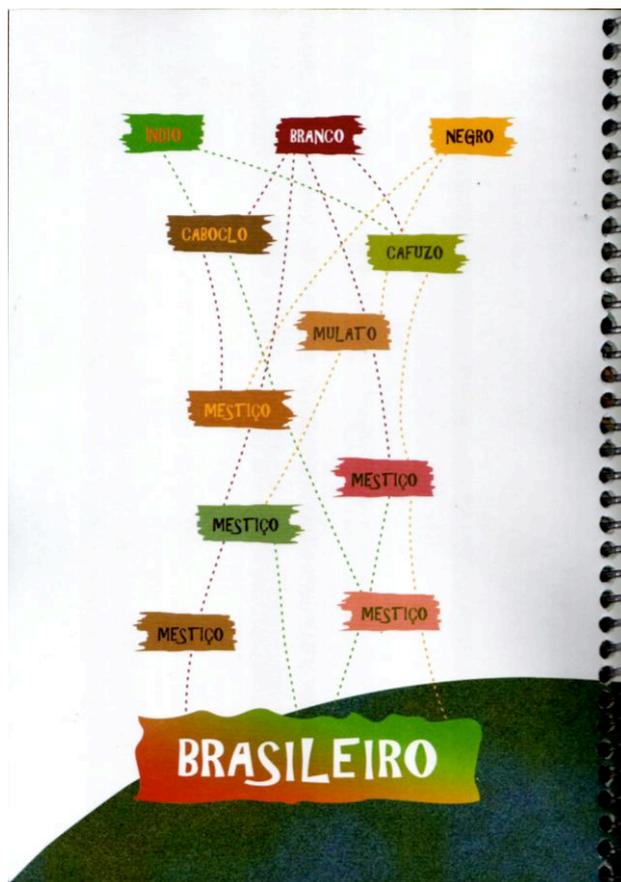


Figura 8. Página do livro Festa Mestiça O Congado na sala de Aula.

Em dada página de seu livro *Para Fazer Música* (figura 4), direcionado a crianças, estudantes do ensino fundamental, a professora da Faculdade de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Cecília Cavalieri França, além de propor que sejam trabalhados conteúdos musicais consagrados pela tradição acadêmica eurocêntrica e o conceito de Haikai – ambos legitimados como “arte de alto nível” pela classe dominante – a autora faz uso de linguagem infantilizada para se comunicar com seu público alvo – as crianças – e, para representar o que vem a ser uma fada (figura mítica originária de países europeus), utiliza imagens que reproduzem estereótipos sobre o corpo (branco por sinal) e o comportamento de indivíduos chamados de “femininos” pelo discurso dominante, consequentemente transmitindo para quem lê o livro as dicotomias feminino/masculino, homem/mulher, macho/fêmea e todos os seus subentendidos e violências que inevitavelmente acompanham esse tipo de representação. Ao utilizar tais imagens, no momento da leitura de seu livro, a autora restringe brutalmente as inúmeras possibilidades de compreensão, experimentação e auto-definição do próprio corpo, que podem e

devem ser pesquisadas pelas crianças, restringe brutalmente as inúmeras identidades que podem assumir os indivíduos, independente do tipo de órgão sexual que possuem.

Em ilustrações em outro de seus livros, em geral bancados pela Editora UFMG, intitulado *Festa Mestiça o Congado na Sala de Aula*, publicado em 2011 e também direcionado a crianças do ensino fundamental, Cecília Cavalieri França reduz os povos passados que habitavam os continentes África, Europa e América a uma separação racial absurda e simplória, representação esta que conseqüentemente reverbera na compreensão sobre os povos que atualmente vivem nesses mesmos continentes (como consta nas figuras 5 e 6).

Além disso, a autora, através dessa ilustração nada realista, transforma a caravela que tinha como propósito expropriar as terras e todos seus recursos naturais, dominar ou destruir os povos autóctones, num simpático e inofensivo barquinho. Esse tipo de ilustração não é por acaso, pois logo em seguida, no texto do livro, as violências cometidas por europeus na América são pela autora tratadas como de pouca importância, enquanto seu discurso se foca em uma ideia romantizada de “fusão cultural” entre europeus e indígenas, dando a entender que os povos indígenas foram até simpatizantes da dominação europeia, chamando-os em dado momento do texto de “indiada”, revelando um humor que ridiculariza os povos indígenas.

E ainda em outra página desse mesmo livro (figura 8), Cecília Cavalieri França, através de uma “árvore genealógica da mestiçagem brasileira”, repleta de termos pejorativos, ignora a diversidade de corpos e modos de existência no Brasil, no intuito de homogeneizar toda a população que habita o território brasileiro. Ou seja, essa ilustração simplesmente afirma que depois de mais de quinhentos anos de colonização, nos tornamos um povo fisicamente e culturalmente homogêneo e que, uma vez sendo “brasileiros”, seríamos todos iguais, como se não existissem tratamentos diferenciados do próprio Estado, por exemplo, para com indígenas, negros, mulheres, homossexuais, etc., ignorando, inclusive, que no território brasileiro existem povos indígenas e quilombolas que lutam para dar continuidade aos seus modos de vida próprios e que não são “miscigenados” de acordo com o padrão colocado nesta ilustração.

E por último, no âmbito das escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro, também têm se distribuído aos alunos um almanaque de férias— revista com textos, jogos e ilustrações— no qual

se fazem presentes diversos símbolos e valores da cultura hegemônica, nos quais se incluem conteúdos racistas e misóginos, e dentre eles a visão hegemônica sobre música, aliás, extremamente presente na primeira edição desse material (novembro de 2012), na qual se fazem presentes a separação (ou redução) de certas práticas acústicas por gêneros musicais (ARAÚJO e SILVA, 2009, p. 98) e o propósito de se estabelecer a mercantilização das mesmas, como pode ser observado nas figuras 9 e 10:

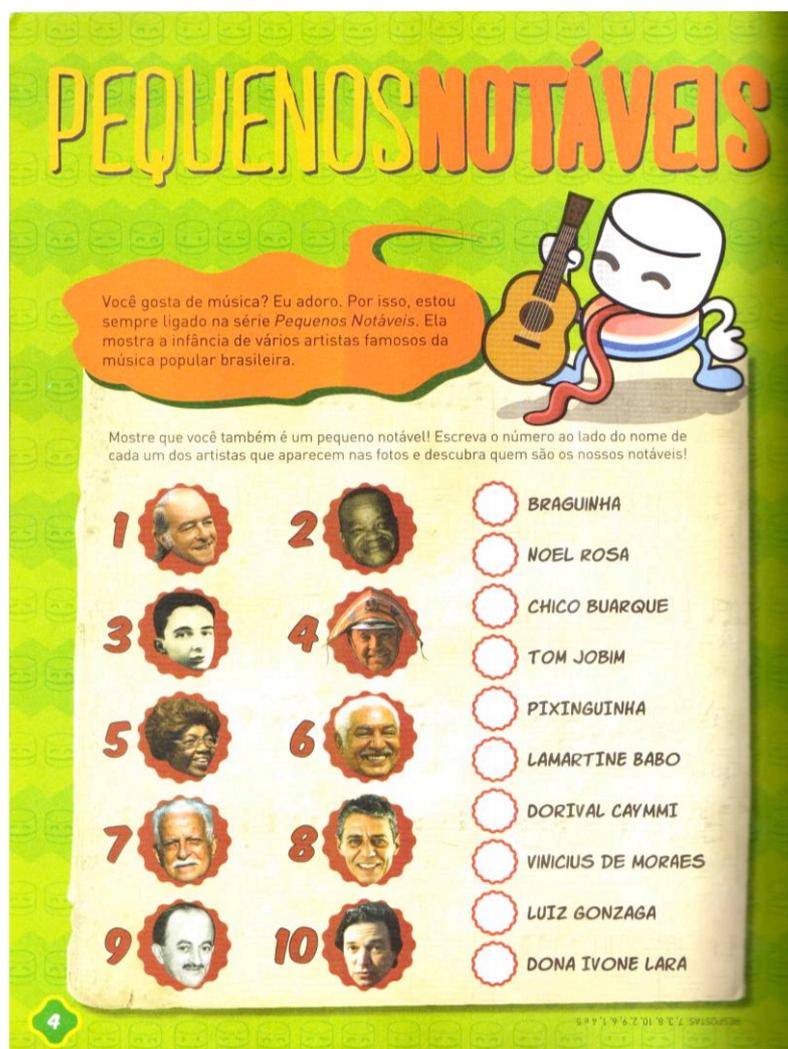


Figura 9. Página do almanaque de férias *O Tagarela*, produzido e distribuído pela Secretaria Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro, juntamente com a MultiRio – Empresa Municipal de Multimeios Ltda, aos alunos da rede.



Figura 10. Página do almanaque de férias O Tagarela, produzido e distribuído pela Secretaria Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro, juntamente com a MultiRio – Empresa Municipal de Mídias Ltda, aos alunos da rede.

O jogo acima (figura 9) busca ensinar às crianças da rede pública (que em geral não conhecem os musicistas elencados no jogo) quem são os “grandes nomes da música brasileira” – ou seja, os nomes legitimados pelos discursos dominantes – dentre os quais há apenas uma mulher. E se são musicistas legitimados pelos discursos dominantes integram, portanto, o sistema simbólico da classe dominante que (dentre as outras várias formas de violência), através de atividades como o jogo acima (em um almanaque de férias distribuído aos alunos da rede pública municipal), tem trabalhado para incutir sua visão legítima de mundo, da qual também faz parte o tratamento mercadológico dado às práticas acústicas, outro conteúdo presente no almanaque em questão, como se pode observar na figura 10.

Todos os fatos expostos nesta seção têm resultado na naturalização de uma suposta identidade nacional brasileira e na naturalização da suposta universalidade e neutralidade do termo “música” e, por conseguinte, da educação musical. Tais naturalizações são parte estratégica do poder da hegemonia midiática, acadêmica e estatal e têm como objetivo dar continuidade à hegemonia secular da submissão colonial brasileira. É importante frisar então que tanto o termo música como a educação – e mais precisamente a educação musical – são assuntos que merecem sérios questionamentos, ao invés de serem encarados com tanta naturalidade nas mais diferentes esferas.

## Cap. 2 – ETNOGRAFIAS DO CONTEXTO ESTUDADO

### Retrospectivas da Experiência como Profissional do Contexto Estudado

No ano de 2003, recém-ingressa no curso de bacharelado em canto na Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), fui trabalhar como monitora de canto coral em um programa de ensino privado extraescolar de música sinfônica que acontecia nos espaços de algumas escolas de uma rede municipal, através da parceria entre as secretarias respectivas de cultura e de educação em uma cidade no estado do Rio de Janeiro, parceria esta que também contava com o auxílio de verbas de empresas privadas.

Sempre me agradou a ideia de dar aulas de música em ambiente escolar, mas também havia a necessidade de receber algum tipo de remuneração, considerando os gastos que tinha na época para cursar uma universidade em período integral e que, mesmo sendo pública, custava muito caro por causa dos elevados preços do transporte público e do dinheiro gasto com refeições, já que não havia na unidade da Escola de Música da UFRJ, e nem em suas redondezas, um restaurante universitário.

Ao trabalhar no programa tive contato com os seguintes grupos de participantes: idealizadores do programa (sendo dois deles na época secretário e subsecretário de cultura do município em questão), coordenadores (alguns coordenadores eram também idealizadores do programa), professores, monitores, alunos, familiares dos alunos e funcionários terceirizados da secretaria de cultura. O programa possuía um quadro bastante complicado no que diz respeito à contratação de seus profissionais. Professores e monitores eram todos contratados como estagiários; dentre eles, havia os que estavam de fato cursando a primeira ou a segunda graduação em música, mas também havia aqueles que, por não estarem matriculados em qualquer curso superior (e, em certos casos, por já possuírem mestrado, ou mesmo doutorado), eram contratados através de processo passível de ser enquadrado judicialmente como falsidade ideológica, uma vez que, nesses casos, os contratos eram feitos em nome de outra pessoa (de confiança para o

“contratado”) que estivesse cursando uma graduação em música, para assim incluir tais profissionais na categoria de estagiário. O salário se destinava, portanto, à conta bancária dessa outra pessoa e o monitor ou professor deveria ter com ela, a cada fim de mês, para receber seu salário. Em termos de contratação, esse processo acabava por igualar os profissionais que haviam concluído somente o ensino médio e não estavam matriculados em nenhum curso superior, com os profissionais que já possuíam títulos de pós-graduação e que, por isso, também não estavam matriculados em nenhum curso superior.

Ao contratar os profissionais como estagiários, independente de sua formação, o programa tinha como objetivo não criar vínculo empregatício, não ter que se comprometer com os direitos trabalhistas e dessa maneira, conforme dito na época pelos próprios idealizadores do projeto, tornar possível a contratação do grande número de monitores e professores necessários para atuarem em diversas escolas da rede municipal e assim oferecer aulas regulares de musicalização<sup>20</sup> (para o primeiro segmento do ensino fundamental), instrumentos sinfônicos e canto coral (para o primeiro e o segundo segmento do ensino fundamental) para uma grande quantidade de crianças e jovens de baixa renda.

Além disso, esse tipo de contratação também tinha como objetivo facilitar os processos de demissão e de novas contratações (e isso não era dito tão explicitamente), o que acontecia em grande intensidade, pois muitos profissionais acabavam por não atingir as exigências musicais e/ou pedagógicas cobradas pelos coordenadores e idealizadores, resultado da ausência de um processo seletivo formal, e de contratações fundadas em *lobbies*, indicações, relações de amizade e parentesco – inclusive, a minha entrada no programa se deu devido à indicação de um parente meu que ali já trabalhava. Todos os fatores descritos até aqui tornavam evidente a presença de porosidade entre o formal e o informal, bem como entre o legal e o ilegal (IGNÁCIO E SIMAS, 2008, p. 3) na esfera municipal, contexto este legitimado como formal e legal.

---

<sup>20</sup>As aulas de musicalização se resumiam basicamente ao ensino e aprendizagem de canções tradicionais brasileiras (como, por exemplo, algumas canções de roda) escritas em partitura, o que incluía trabalhar a ideia de afinação dentro dos padrões tonais acadêmicos, seguindo à risca o que apresentava a partitura; a atividades que trabalhavam noções de ritmo, de acordo com os padrões acadêmicos, desenvolvidas em instrumentos de percussão de péssima qualidade (os chamados “instrumentos de bandinha”); e ao ensino de leitura e escrita de partitura para o quinto ano do ensino fundamental.

A porosidade entre o que é formal e informal e entre o que é legal e ilegal é tratada em um artigo escrito por Elizete Ignácio e Marcelo Simas, intitulado “Estrutura do Mercado do Funk no Rio de Janeiro”, no qual são discutidos aspectos econômicos e modos de organização desta prática musical. O artigo possibilita que sejam traçadas semelhanças entre o contexto de trabalho de funkeiros e de músicos e/ou professores de música formados nos núcleos de ensino privado extraescolar de música sinfônica para jovens de baixa renda. De modo muito semelhante ao que normalmente ocorre no contexto do ensino e prática da música sinfônica em questão:

Em uma primeira análise, se observado enquanto mercado de trocas econômicas e não somente como uma manifestação cultural, o Funk no Rio de Janeiro tem duas características bem marcadas: a diversificação das funções de seus agentes e a informalidade das relações contratuais, marcadas pela negociação e pelo compromisso “de boca” e pelo uso que alguns agentes fazem de algumas informações jurídicas que detém (IGNÁCIO E SIMAS, 2008, p. 6).

Além disso, do mesmo modo em que muitos dos músicos sinfônicos pertencentes aos estratos subalternos acabam por trabalhar realizando apresentações musicais em casamentos, festas de aniversário, enterros, festas em clubes, dentre outros vários tipos de eventos, em geral realizados no âmbito do privado, se caracterizando, portanto, como um tipo de prestação de serviço, as apresentações musicais feitas por Mc’s, Dj’s e profissionais técnicos do funk podem ser realizadas “em comunidades, clubes, boates, casas de shows e eventos – como aniversários e festas de bairro” (IGNÁCIO E SIMAS, 2008, p. 7). Ou seja, boa parte da remuneração dos profissionais do funk e da música sinfônica em questão acontece por meio de cachês. Segundo Ignácio e Simas, no ano de 2008, havia Mc’s de funk cujos cachês estavam em torno do valor de R\$3.000, ou mais (IGNÁCIO E SIMAS, 2008, p. 22), enquanto que os rendimentos mensais de um DJ exclusivamente no funk podiam chegar a R\$ 3.862, 50 (IGNÁCIO E SIMAS, 2008, p. 22). Os cachês dos músicos sinfônicos dos estratos subalternos, atualmente variam entre R\$ 150,00 e R\$ 500,00 (raramente ultrapassando esse último valor, mais comumente variando entre R\$ 150,00 e R\$ 300,00). Ao longo da minha imersão no contexto estudado pude observar que o pagamento de cachês mais baixos aos músicos sinfônicos dos estratos subalternos é algo bastante comum, enquanto que os músicos sinfônicos das classes média e alta costumam receber valores mais elevados. Não raro me encontrei em situações em que “contratantes” desse tipo de serviço

disseram ter optado por contratar músicos sinfônicos dos estratos subalternos para poderem então economizar dinheiro, além de considerarem que tal contratação seria uma forma de demonstrar “sensibilidade” e “compromisso social”, algo como “consumo consciente”.

Em 2003, época em que o salário mínimo nacional significava a quantia de R\$ 240,00 ao mês, por 40 horas semanais de trabalho<sup>21</sup>, o salário de um monitor era de R\$ 340,00 para trabalhar “apenas” (termo usado pelos coordenadores como sinônimo de algo positivo) quatro horas semanais. De fato, a carga horária semanal oficial era mesmo pequena; porém, na prática, monitores e professores tinham que reservar as quartas-feiras pela manhã para eventuais reuniões, eventuais horários em outros dias úteis da semana para alguma apresentação de seus alunos, eventuais sábados pela manhã para ensaios e apresentações gerais (que envolviam todos os conjuntos musicais desenvolvidos nas escolas contempladas pelo programa) em museus, centro culturais, teatros, clubes (sendo esses locais muitas vezes distantes da moradia desses profissionais). Os ensaios e as apresentações em geral se estendiam pela tarde, pois mesmo que terminassem por volta de meio dia, os professores tinham que acompanhar os alunos nos ônibus reservados pelo programa até um local próximo às suas casas, quando não em ônibus das frotas do transporte público (o que acontecia com mais frequência), o que era, de fato, extremamente caótico e absurdo, devido ao péssimo serviço oferecido pelas empresas de transporte da cidade, juntamente ao grande número de alunos sob a responsabilidade de pouquíssimos professores. Quando a coordenação do programa decidia que o transporte a ser utilizado seria mesmo o transporte público, vales-transportes eram distribuídos aos alunos e não aos monitores e professores. Dessa maneira, um “salário” que aparentemente seria alto para um monitor, considerando as horas por semana, acabava por se tornar o oposto, considerando os “horários extras” e os gastos principalmente com passagens de ônibus para tanto deslocamento, em uma cidade em que a própria prefeitura, há décadas, atende de prontidão aos interesses das empresas de transporte rodoviário.

Não raro, tal funcionamento prejudicava meus estudos universitários, pois certos ensaios e apresentações aconteceram justamente nos horários de minhas aulas da faculdade e,

---

<sup>21</sup> Dados disponíveis no sítio eletrônico: [http://www.guiatrabalhista.com.br/guia/salario\\_minimo.htm](http://www.guiatrabalhista.com.br/guia/salario_minimo.htm)

evidentemente, devido à cobrança vinda dos superiores, nós, monitores e professores, tínhamos que priorizar as atividades do programa, afinal, trabalhar no próprio não nos faria faltar nossos outros compromissos com frequência, apenas “de vez em quando”. Nesse caso, a cobrança para que os profissionais abrissem exceções em prol das atividades do programa nos faz deparar novamente com a informalidade em contraste com o que era estabelecido formalmente entre as partes (contratantes e contratados) no momento da contratação; no decorrer das atividades, a naturalização da informalidade era tamanha que muito do que seria considerado como informal (uma situação de exceção no decorrer das atividades, ou algo que não deveria ser uma obrigação do professor, mas que este acabava por fazer) passava a ser assumido como formal (como obrigação a ser cumprida) nas relações de trabalho, o que resultava na pouca definição de quais seriam, afinal, as funções e responsabilidades dos profissionais ali envolvidos. Quem não estivesse satisfeito com tal condição que pedisse então sua demissão, pois definitivamente não fazia parte da proposta do programa a abertura de espaços para o diálogo entre as partes envolvidas.

As circunstâncias de trabalho, já de início, portanto, eram deveras complicadas. Por se tratar de um programa realizado nos formatos do terceiro setor, porém concretizado através de verbas públicas e privadas e trâmites na esfera municipal, em cenário de constante instabilidade política e, neste caso, sem estabelecer vínculo empregatício com os profissionais, monitores e professores eram contratados sob a ciência de que o programa poderia sucumbir a qualquer momento, de maneira que nos foi aconselhado pelos próprios coordenadores e idealizadores que não dependêssemos financeiramente do dinheiro recebido no programa; segundo os mesmos, esse trabalho deveria ser um complemento financeiro a outros trabalhos – ou seja, deveríamos ocupar os horários restantes de nossa semana com outros trabalhos, trabalhos estes que seriam sacrificados futuramente com as várias atividades oscilantes do programa, como mencionado acima.

Este cenário de instabilidade política, consequência das políticas neoliberais que reduzem demasiadamente o comprometimento do Estado com a sociedade, tem como uma de suas características marcantes o oferecimento de serviços de curto prazo e precarizados, encontrando-

se dentre essas precariedades a precarização do trabalho. Em seu trabalho sobre núcleos de ensino de ensino de música, promovidos por Organizações Não-Governamentais, para crianças e jovens de baixa renda, Laize Guazina observa que:

Um dos aspectos relevantes que se estabeleceu com força junto aos movimentos neoliberais foi a precarização do trabalho. Castel (1998) afirma que a precariedade tornou mais difícil o acesso ao emprego e à manutenção da sobrevivência e, portanto, à própria legitimidade das pessoas no espaço social. A partir dos efeitos do neoliberalismo, os conflitos sociais e as perdas das proteções sociais estabeleceram-se em uma nova ordem de instabilidade nos vínculos de trabalho (onde foram instaurados a lógica do trabalho por ‘projetos’, o desemprego estrutural, o trabalho terceirizado e os contratos temporários de trabalho) (GUAZINA, 2011, p. 22).

O programa em questão também se caracterizava pela contratação de alguns jovens estudantes de música de uma Organização Não-Governamental atuante em uma das favelas da cidade. Esses jovens eram contratados como monitores, e com isso buscava-se inseri-los “mesmo que de forma precária, no mundo das relações capitalistas formais” (SILVA, 2011, p. 25).

A cada final de ano, próximo às comemorações natalinas, o programa promovia uma grande apresentação pública e gratuita, em algum espaço grandioso e de renome para a cultura da cidade. Para os idealizadores do programa, uma grande apresentação final tinha como objetivo (considerado por eles como pedagógico) proporcionar aos alunos a “incrível experiência” de realizar um grandioso concerto em locais como o teatro municipal, centros culturais e museus da cidade. Segundo os idealizadores, essa era uma experiência de extrema importância, pois seria um incentivo a alunos de baixa renda, e seus familiares “elevarem sua autoestima”, uma vez que estariam frequentando e se apresentando (no caso dos alunos, que também estariam a ocupar o lugar de artista) em espaços oficiais, representantes do sistema simbólico da cultura dominante e de seu poder simbólico, normalmente ocupados por pessoas da classe média e da classe alta. Ao mesmo tempo, essas apresentações finais também eram uma espécie de vitrine do programa para a cidade.

Porém, passados alguns anos, considerando a grande quantidade de alunos, e de seus familiares, que passaram pelo projeto (que tinha grandes proporções, uma vez que englobava diversas escolas municipais de uma grande cidade), pude perceber que os únicos que frequentam

esses espaços são os 6 ou 7 que seguiram a carreira de músico de orquestra (não tenho notícias de nenhum aluno que tenha seguido os estudos de canto lírico, outro conteúdo ensinado no programa, através das aulas de canto coral). Às vezes me encontro com esses poucos alunos nesses espaços, ou a caminho deles, mas me encontro mais com ex-alunos do programa trabalhando até às 23 horas em caixas de supermercado, ou voltando de trabalhos semelhantes em ônibus lotados, o que nos mostra que, assim como o sistema escolar, o ensino de música sinfônica em questão funcionou como um sistema de reprodução das classificações e das hierarquias do mundo social, com suas clivagens (BOURDIEU, 2008, p. 363), quer dizer, um sistema que sustenta e reforça a ideia de que os 6 ou 7 mais “talentosos” e/ou mais “esforçados” serão aqueles que terão o privilégio de realizar um trajeto de ascensão social, enquanto que a maioria esmagadora permanecerá nos empregos e espaços destinados aos estratos subalternos, transformando, “com toda a neutralidade aparente, classificações sociais em classificações escolares” (*Idem*), “levando, assim, a identificar o valor social com o valor ‘pessoal’” (*Idem*).

Até hoje também nunca me encontrei com nenhum familiar de aluno nos espaços em que há alguns anos atrás nos encontrávamos por causa dos ensaios e apresentações e isso nos leva a entender que os familiares que assistiam a suas crianças só frequentavam os espaços mencionados em decorrência das apresentações promovidas pelo programa. E o dito objetivo de integrar as pessoas de baixo poder aquisitivo a espaços como museus, teatros e centros culturais nunca foi de fato concretizado.

O repertório das apresentações finais era decidido pelos coordenadores do programa. Em um de seus artigos, Rose Hikiji descreve um ensaio anterior a uma grande apresentação, típico do contexto do ensino privado extraescolar de música sinfônica:

O ensaio no palco contou com uma audiência maior que a de outras apresentações por mim assistidas. Além dos professores de instrumentos – que acompanham às vezes as turmas nas apresentações – estavam na plateia algumas das coordenadoras do Projeto Guri, a maestrina responsável pela parte pedagógica do projeto, algumas mães. O repertório da apresentação foi introduzido pelo maestro da orquestra à coordenação do Guri. Enquanto os alunos passavam as músicas, a coordenação do projeto selecionava as que seriam tocadas no concerto (HKIJI, 2005, p 156).

No caso do programa em que fui monitora, o repertório das apresentações finais, além de ser decidido pelos coordenadores, era composto principalmente por peças natalinas consagradas mundialmente, ou nacionalmente, com arranjos para coro, orquestra e grupo de flautas doce, sendo alguns deles composições individuais de professores do programa. Além das peças natalinas (dentre elas, *Noite Feliz*, *Jolly Old Sant Nicholas*, *Bate o Sino/Jingle Bells*, *Boas Festas*, etc), também eram apresentadas obras como *Aleluia*, de Wolfgang Amadeus Mozart, e arranjo facilitado de *Ode à Alegria*, de Ludwig van Beethoven, lembrando que ambos os nomes e suas respectivas obras se incluem no domínio do que é chamado de “cultura geral”, e a “cultura geral” é um conjunto de conhecimentos selecionados pelas classes dominantes, formulados com narrações heroicas, romantizadas, em geral, dissociadas do contexto político-social, para assim atribuir a esses conhecimentos um caráter de neutralidade, transformando-os em verdades incontestáveis, “científicas”, garantindo assim que o sistema simbólico das classes dominantes esteja no topo da hierarquia do simbólico (BOURDIEU, 2008).

O repertório evidentemente era uma representação do pensamento cristão no formato de concertos da música sinfônica, concertos estes caracterizados por uma plateia (composta em parte por familiares dos alunos) que deveria assistir à apresentação, sentada, em silêncio, com aplausos ao final de cada música, algo muito distinto das características da maioria das práticas acústicas vivenciadas pelos familiares dos alunos. Além de peças com textos de conteúdo cristão, também era executado o Hino Nacional para coro e orquestra, em geral, no início de apresentações solenes (por exemplo, as que eram realizadas na inauguração de algum espaço público da cidade, ou em homenagem a alguma figura de renome no cenário político) e não apenas em apresentações ao final do ano letivo, nas vésperas das festas natalinas. Havia também algumas peças como um arranjo para coro infantil de *Ave Maria no Morro*, de Herivelto Martins, música em que o texto, além de apresentar conteúdo cristão, expressa uma visão romantizada e caricata da vida na favela, reforçando a perspectiva idealizada, como lugar próprio da “solidariedade”, e da “simplicidade” (MUSICULTURA, 2011, p.7).

Em seu artigo sobre as sociedades orfeônicas na França do Segundo Império, Jane Fulcher explica como o Estado francês, ao promover diversos grandes grupos corais formados

pela classe trabalhadora, buscava promover o apaziguamento das tensões e conflitos gerados pelas diferenças de classe. De acordo com o pensamento da elite francesa da época, a música era a melhor das artes a ser praticada pelos trabalhadores, pois seria “efetiva em instituir ideias e em imbuir os homens de concórdia” (FULCHER, 1979, p. 4). Compositores eram convocados a participar de concursos de peças corais promovidos exclusivamente pelo Estado para formarem o repertório a ser cantado pelos trabalhadores, nos quais as peças corais deveriam ser escritas sobre textos específicos, definidos em seus editais:

Os textos requeridos eram divididos em categorias, recaindo sobre as seguintes seções: “O Homem - seu destino ambíguo, seus sofrimentos e suas consolações no tempo; A Família, a pátria a sociedade; Deus – sua natureza, sua perfeição.” Embora esta categorização possa implicar que os textos fossem, de algum modo, banais, eles são, de fato, seleções de autores ilustres, com Rousseau, Corneille e Racine. Sendo desejo das autoridades culturais elevar o gosto literário, as mesmas entenderam ser instrumental o fazer através de canções, em particular, aquelas que enfatizassem seus ideais. Altruísmo, crença em Deus, aceitação do sofrimento, todos estes eram temas centrais acentuados pelo governo, desejando os ver expressos na arte do trabalhador francês (FULCHER, 1979, p. 6).

O conteúdo do repertório ensinado às crianças do projeto em questão, principalmente o repertório definido para a apresentação ao final do ano letivo e a intenção de agregar os familiares, mostra a proximidade entre essas práticas de ensino e a ideologia que impulsionou a elite francesa a levar a cabo as sociedades orfeônicas, que tinham como função promover o “aprimoramento moral” da classe trabalhadora (FULCHER, 1979, p. 2), inculcar boas maneiras para reconciliar conflitos de classe (FULCHER, 1979, p. 5) sob a crença de que o cumprimento dessas supostas necessidades culturais levaria, de fato, a um aumento da produção da classe trabalhadora (FULCHER, 1979, p.3), para assim atingir a ordem e o progresso em tempo presente, através das paixões humanas (FULCHER, 1979, p. 4).

Mostrando-se um antecessor do ensino privado extraescolar de música sinfônica para jovens de baixa renda no Brasil, o momento histórico discutido por Jane Fulcher retrata a luta travada pela classe dominante do Império bonapartista para impor a legitimidade da sua dominação através do poder simbólico (BOURDIEU, 2008), juntamente com a aplicação de políticas centralizadoras. O poder econômico e político da classe dominante francesa possibilitou

que sua tradição ideológica e suas concepções de arte e música, repletas de interesses de dominação, fossem trabalhadas como verdades entre os estratos subalternos do Estado francês:

Para compreender-se a confluência de fatores que, juntos, sustentaram esta instituição peculiar na França, deve-se considerar os interesses sociais e os trâmites políticos, mas, acima de tudo, a tradição ideológica. As sociedades orfeônicas floresceram em parte graças a crenças por muito tempo estabelecidas e ainda vitais, que foram sutilmente reinterpretadas e utilizadas pelo Império para seu lucro político imediato. Ideias utópicas relacionadas à disseminação comunal e harmonizadora da música, a “arte social”, foram reenforcadas de acordo com a concepção bonapartista do Estado democrático, humanitário (FULCHER, 1979, p. 2).

Em ambos os casos, tanto nas sociedades orfeônicas na França do século XIX, como nos núcleos que desenvolvem o ensino de música para crianças e jovens das classes subalternas no Brasil do século XXI, a concretização de ambas as práticas musicais e de ensino se deu através do poder do Estado e das classes dominantes. Ao terem como seus pilares Deus, o Estado e a família, deixam clara a intenção de se criar unidade ideológica, apesar das condições sociais extremamente desiguais.

Apesar dos convites feitos pelos gestores e professores às famílias dos alunos, para que elas fossem assistir e prestigiar suas crianças e/ou adolescentes nas apresentações, poucos familiares se faziam presentes. Os motivos provavelmente eram vários: impossibilidade por estar em horário de trabalho, não ter dinheiro para se deslocar até o local da apresentação, ter pouco, ou nenhum interesse em assistir, mas principalmente (parece - me) o sentimento de não pertencimento a esses espaços nos quais se exige, mesmo quando de forma implícita, determinadas maneiras de se vestir, andar, falar e de consumir – bastando observar que esses espaços possuem locais de consumo de bebidas e alimentos de preço muito elevado, como é o caso dos *cafés* e *bistrôs* em teatros e museus, que não correspondem ao poder aquisitivo, ou mesmo à tradição gastronômica das famílias dos alunos. Tais lugares “estão para seus patrões”, assim como os trabalhadores “não estão para esses lugares”. E essas mesmas questões valem para a ausência das pessoas de baixa renda, que outrora se fizeram presentes em museus, teatros e centros culturais; porém, ambos, crianças e adultos de então, só os frequentavam em decorrência das apresentações do projeto e não os frequentam mais. Essa ideia de “inclusão” foi vagamente descrita em um folheto de divulgação do programa em questão, no ano de 2003:

Ensinando arte, semeando cultura, construindo cidadania. A iniciativa de implementar-se em nossa cidade um projeto como este veio da convicção de que a arte e a cultura são os maiores meios de transformação da sociedade. E a opção pela linguagem musical como instrumento dessa transformação se deu justamente pelo seu caráter universal, pela sua capacidade ímpar de envolver pessoas.

É interessante notar que concepções semelhantes às concepções burguesas de arte e “cultura” da França do Segundo Império se fazem presentes no texto desse folheto de divulgação.

Em reportagem virtual sobre outro espaço destinado ao ensino privado extraescolar em que trabalhei, não como monitora, mas como pianista acompanhadora em alguns ensaios e apresentações no ano de 2009, a coordenadora do espaço afirmou que: “nosso sonho [dos organizadores do espaço em questão] é colorir as orquestras do Brasil com negros, pardos e mulatos, promovendo a diversidade” e que “quando tocamos fora ou quando vamos assistir a um espetáculo no Theatro Municipal [da cidade do Rio de Janeiro] , por exemplo, levamos os parentes, para que possam se familiarizar com este universo, apoiar e ter orgulho de seus filhos”. Diferente do programa de ensino de música mencionado anteriormente (financiado e levado a cabo por secretarias municipais de educação e cultura utilizando-se da lógica do terceiro setor), este fazia parte do leque de atividades oferecidas em uma organização não-governamental, situada em uma famosa favela carioca (famosa sobretudo pelo seu samba), e constituía-se do ensino de violino a crianças e adolescentes moradores dessa favela. Os alunos tinham aulas particulares de violino, aulas de teoria musical (isto é, estudos teóricos da música tonal acadêmica), prática de orquestra, na qual se formava um grande grupo de violinos, acompanhado de um piano e todo o repertório era composto por peças musicais em partitura de compositores europeus consagrados e arranjos de sambas (também em partitura) para o conjunto de violinos. O conjunto de violinos se apresentava com bastante frequência em diferentes locais da cidade como praças públicas, centros culturais, quadras de escolas de samba e na própria ONG, cujo espaço era uma construção megalomaniaca repleta de salas e áreas vazias e mal aproveitadas, apresentado certo aspecto de abandono.

Houve um momento em que acompanhei no piano o grupo de violinos em uma apresentação realizada exclusivamente para uma empresa financiadora dessas atividades

educativas – a *Petrobrás*. Ao lembrar-me do dia dessa apresentação não posso deixar de observar que a postura dos representantes da empresa muito se assemelhava ao que Laize Guazina e seu “informante” “Lupicínio” identificaram como “olhar de zoológico”:

Havia entre eles [o público que assistia a apresentação musical] um misto de estranhamento e curiosidade, além de alguns sentimentos menos “nobres”, em certos momentos. Um reconhecível olhar sobre o exótico pairava sobre todos, causado pelos corpos estrangeiros que se misturavam sem se misturar. Esse olhar, mais tarde, seria classificado por Lupicínio como olhar “de zoológico” (GUAZINA, 2011, p. 163).

Ao fim da apresentação, nenhum representante da empresa se interessou em se apresentar para, ou conversar com os alunos ou professores, o que mostra que apesar de os representantes terem ido à favela e assistido à apresentação do conjunto de violinos, não estavam muito interessados nos integrantes do conjunto musical que eles próprios financiavam– um “misturar sem se misturar”. De qualquer modo, os alunos logo foram retirados do local da apresentação pela coordenação da ONG e dirigidos a outro lugar onde deveriam esperar a chegada de seus responsáveis para então irem embora.

Voltando agora ao programa financiado por secretarias municipais de educação e cultura, mencionado anteriormente, tanto o repertório quanto os formatos das apresentações e seus respectivos ensaios eram, em geral, decididos pelos coordenadores e idealizadores e aceitos com naturalidade pelos professores e monitores. Mesmo quando não concordavam com as ordens vindas de seus superiores, professores e monitores as aceitavam (raramente tentavam negociar), com medo de possíveis perseguições vindas de seus superiores, ou mesmo da própria demissão, esta, mais parecendo uma entidade onipresente, sempre à espreita do primeiro deslize. O ambiente de medo constante era algo que ganhava proporções ainda maiores nos momentos dos ensaios e apresentações finais, quando o “clima de tensão” era muito maior por se tratar do momento da mostra de um “trabalho final”, momento de garantir verbas para dar continuidade ao programa. Esses ensaios e apresentações eram extremamente violentos para os alunos, monitores e professores, pois eram momentos de cobranças severas e constantes entre todos os envolvidos, momentos de competição, de falsidade exacerbada e de traição, nos jogos de poder da hierarquia estabelecida no programa.

As relações autoritárias estabelecidas, a dependência de financiamentos em curto prazo para dar continuidade ao projeto, bem como a dependência de trâmites políticos para os mesmos fins, resultavam na naturalização de processos violentos e antipedagógicos também no curso das aulas. Muitas vezes já aconteceu de termos que ensaiar às pressas uma peça escolhida por coordenadores e idealizadores, nas vésperas de alguma apresentação, em função da presença de alguma “figura ilustre” (algum financiador, político, ou “celebridade” qualquer) que chegara de supetão dizendo que estaria presente na apresentação. O resultado dessas situações era o trabalho pedagógico ser completamente ignorado em sala de aula, uma vez que tínhamos que abandonar tudo o que vinha sendo desenvolvido até então, num misto de desespero e revolta, para “atender o cliente”. Lembro-me com clareza que os alunos eram os que mais sofriam com tais situações, não conseguindo entender o porquê de tanto desespero transmitido pelos professores e o porquê da mudança abrupta no curso das aulas, uma vez que eram, em geral, alheios à situação de pressão e instabilidade profissional sofrida pelos professores e quase nunca tinham ideia de quem seria esse tal “cliente ilustre” e muito menos qual seria a relação do mesmo com suas aulas de música na escola.

Esse “efeito cascata” de violências e do medo não era exclusivo do programa em questão; eram características marcantes de todos os outros espaços com ensino da música sinfônica para crianças e jovens de baixa renda dos quais participei ou observei posteriormente. É possível listar diversas outras violências sofridas, principalmente pelas “camadas mais baixas” dessas iniciativas, isto é, professores, monitores e alunos. Violências como não permitir que os alunos fossem ao banheiro ou beber água durante os ensaios e apresentações que aconteciam em teatros e museus, eram resultado do caos instaurado em espaços que não estão preparados para receber um número gigantesco de crianças e adolescentes que por lá ficavam por muitas horas e que, por razão da faixa etária, possuem comportamentos e necessidades não condizentes com as exigências e infraestrutura desses espaços. Eram, em geral, muitas crianças para poucos professores, banheiros, bebedouros, bancos, cadeiras, etc.

Em ambas as iniciativas citadas, antes e após as apresentações, os vários alunos, monitores e professores ficavam confinados, em geral em pé, sem acesso à água e a banheiros, em

algum espaço como salas ao lado, ou atrás do palco, áreas externas cercadas, ou camarins que se já não eram desconfortáveis, o passavam a ser com o enorme número de pessoas ali colocadas e o cheiro do ar condicionado fortíssimo dava lugar ao cheiro de muitas transpirando em local fechado, causando em todos, ou em quase todos, sensações claustrofóbicas. Como se pode perceber, os ensaios e apresentações eram totalmente estressantes para os participantes, incluindo os coordenadores, que tudo controlavam para que as apresentações fossem vitrines impecáveis, situação bastante diferente do que foi descrito por Rose Hikiji sobre uma apresentação do *Projeto Guri*<sup>22</sup>:

28 de setembro de 1998. Teatro Cultura Artística, São Paulo. Um dos principais palcos da música erudita na capital. A orquestra do Mazzaropi – o mais antigo polo do Projeto Guri, inaugurado em 1995 – foi convidada a tocarantes da principal atração da noite, a Academy of Ancient Music, uma orquestra inglesa de música antiga. A presença de jovens músicos não profissionais na tradicional temporada de concertos internacionais promovida pela Sociedade de Cultura Artística era algo, se não inédito, bastante incomum. No camarim improvisado – os oficiais estavam reservados para a Academy – sons e cheiros se sobrepõem, inundando os sentidos, inundando de sentidos... A afinação dos instrumentos é simultânea ao lanche, à maquiagem, à troca de roupas. Tanta gente (grande e pequena), tantos timbres, tanto pão, maçã e coca-cola. Atmosfera efervescente (HIKIJ, 2005, p. 156).

Outro processo violento era o caso dos alunos, principalmente os estudantes de instrumentos de cordas friccionadas, que diante das fortes cobranças decorrentes das várias apresentações (o que significava muito repertório para preparar), da exigência de professores e da competitividade entre colegas, acabaram por desenvolver quadros de tendinite e/ou outros problemas crônicos musculares, na maioria dos casos, sem poder se tratar devido à dificuldade de se ter atendimento adequado, diante do sucateamento do sistema público de saúde.

Tais violências, resultados de uma prática musical de perfil autoritário, opressor e competitivo, se fazem presentes no contexto da música sinfônica em geral, não sendo uma realidade exclusiva das iniciativas com ensino dessa prática musical para crianças e jovens de baixa renda. O ambiente profissional da música sinfônica caracteriza-se pela competitividade acirrada entre os músicos, o que acontece não apenas devido às poucas vagas de empregos

---

<sup>22</sup>Programa de ensino privado de música sinfônica para jovens de baixa renda e para jovens detentos, mantido pelo Governo do Estado de São Paulo e por recursos da iniciativa privada (*Anuário Viva Música! 2012*, p. 32).

disponíveis em orquestras, coros e demais conjuntos financiados por governos e empresas, mas devido também ao ranço de valorização exacerbada do virtuosismo e a hierarquização ferrenha entre os músicos a partir de suas qualidades reconhecidas, ou não, no meio profissional, hierarquização esta muito fundamentada na ideia de vocação para a prática musical e em predestinações quase místicas na vida profissional dos músicos (ADENOT, 2010).

Em geral, esse tipo de ambiente é transmitido desde cedo às crianças, nas primeiras aulas de piano, violino, etc., pelos professores e pela própria forma de organização das instituições focadas no ensino da música sinfônica. As iniciativas aqui tratadas não hesitam em reproduzir esse ambiente competitivo e opressor; professores e regentes costumam demasiadamente autoritários com os alunos; professores e regentes ocupam um lugar de quem dá ordens a pessoas que devem acatá-las sem questionamentos - os alunos; dos alunos é cobrado que estudem seu instrumento musical por algumas, ou muitas horas por dia, além de conteúdos teóricos sobre a música sinfônica; e os alunos são requisitados a realizarem diversas atividades e apresentações (não remuneradas) ao longo das atividades das iniciativas e para tal são realizados diversos ensaios (também não remunerados). Fazer parte do ambiente da música sinfônica faz com que muitos alunos cedam às opressões e nunca se sintam satisfeitos com sua realização musical. Essa auto depreciação, construída dos comentários e olhares vindos dos professores e colegas em cursos, conjuntos e festivais de música, que dizem com desdém algo como “você não toca bem o suficiente, tem que estudar mais”, já levou muitos a terem posturas físicas atrofiadas e enrijecidas ao entrar no palco, ao tocar, e até mesmo ao simplesmente andar pelos corredores dos locais onde se desenvolve a prática da música clássica. Essa auto depreciação facilmente pode torna-se uma espécie de auto-flagelamento, quando os músicos decidem estudar forçosamente por horas a fio, com o objetivo de se superarem e surpreenderem seus pares (e, quem sabe, “virar o jogo” e passar a oprimi-los), desenvolvendo problemas crônicos musculares (o que muitas vezes os impossibilita de tocar durante um longo intervalo de tempo), e/ou se boicotarem inconscientemente apresentando travas cognitivas ao tocar seu instrumento.

Porém, quando direcionadas às camadas baixas e majoritariamente negras, tais violências assumem proporções muito maiores; quer dizer, o controle, a opressão e o rigor nas

atividades desenvolvidas no âmbito da música sinfônica se fundem ao histórico olhar que inferioriza essas populações e se tornam ainda mais severos e punitivos - um verdadeiro maltratar pela via pedagógica. Para os alunos dessas iniciativas, tais violências se fundem aos estigmas que eles próprios carregam por serem pobres, majoritariamente negros, ou descendentes de negros e indígenas, ou por serem mulheres e negras participando de uma tradição musical historicamente misógina, branca e elitista (MELLO, 2007); daí resulta a comum postura tímida e travada que pode ser observada no corpo desses jovens ao tocarem a música sinfônica.

Por possuírem suas raízes no racismo, no descaso, ou mesmo desprezo, por crianças e jovens de baixa renda e majoritariamente negros, outras violências devem ser comentadas aqui. Certa vez, ao final de uma apresentação de fim de ano do projeto em que trabalhei como monitora, como de praxe, houve a distribuição caótica de um lanche a aproximadamente duzentas crianças e a seus professores e monitores, estando todos em pé confinados em um espaço pequeno, onde deveriam comer. O lanche nada mais era do que um grande estoque de um pequeno pacote de biscoitos salgados e de um suco industrializado em embalagem fechada e pequena a ser consumido individualmente com um pequeno canudo acoplado à embalagem. Se alguma pessoa fosse alérgica a alguma substância contida nesses produtos, simplesmente não teria o que comer depois de muitas horas sem comer nada, em meio a distribuição desesperadora da comida e eventuais brigas entre alunos por ela. Enfim, era uma refeição muito desumanizada. Porém, desta vez, em lugar do suco, foi distribuído leite que já havia ultrapassado sua data de validade, segundo constava na própria embalagem do produto (também em embalagem fechada e pequena a ser consumido individualmente com um pequeno canudo acoplado à embalagem) aos alunos, professores e monitores. As crianças logo perceberam e vieram a mim para reclamar, dizendo que haviam reclamado primeiramente com a coordenadora (e idealizadora do projeto) sobre o produto fora da validade e que ela havia as ridicularizado, aos risos, dizendo que ninguém iria morrer por ingerir o produto. Assim que terminei de ouvi-las, olhei para a coordenadora que nos observava gargalhando, já sabendo do que se tratava. Diante dessa situação, eu nada podia fazer, pois questionar os fatos normalmente gerava uma situação de grande conflito com a idealizadora do projeto, o que era motivo para ser alvo de perseguição da mesma e o que

facilmente poderia culminar em demissão e aquele salário era realmente necessário a mim naquele momento. Pergunto-me se o mesmo teria acontecido se as crianças em questão pertencessem às classes mais altas (e predominantemente brancas) e tenho certeza que não, que isso jamais teria acontecido. Assim que consegui uma bolsa ao entrar em projeto de pesquisa e extensão da universidade, pedi demissão do programa.

## O Ensino de Música Sinfônica em uma ONG do Rio de Janeiro

Certa vez, no ano de 2012, fui assistir ao ensaio de uma orquestra de cordas pertencente a uma grande ONG que possui várias sedes em diferentes favelas cariocas - nelas realizando diversas atividades artísticas – com projeção internacional e que conta com grandiosos recursos e verbas. A orquestra era regida por um colega meu de faculdade, ainda muito jovem, que cursava os primeiros períodos do curso de regência.

O pequeno prédio em que aconteciam os ensaios era predominantemente pintado com as cores da bandeira do Brasil e da Jamaica, recorrentes nas mídias para simbolizar ideias de brasilidade e de negritude, respectivamente, lembrando que “no campo musical, o *reggae* — com seus complementos estilísticos espetaculares – é indubitavelmente o gênero estrangeiro mais influente” (SANSONE, 2000, p. 100). Além de colorido, o espaço possuía em suas paredes pinturas – na estética da arte grafite, uma das formas de expressão do movimento hip hop – nas quais se faziam presentes imagens de jovens “negros”, em conformidade com a moda que corresponde ao moderno “visual afro” (SANSONE, 2000, p. 98), expressando satisfação, interesse e motivação, dando a entender que as atividades promovidas pela ONG provocam tais reações nos jovens da favela que frequentam aquele espaço (uma dessas imagens era de uma jovem negra, feliz, tocando violoncelo) e que se trata de um espaço articulado com o mercado da moda e com o consumo dos jovens negros, que devem consumir objetos (principalmente aqueles associados ao mercado da moda) atribuídos à ideia de negritude:

A defesa desses objetos negros como típicos da negritude moderna é associada a uma inversão de sua aura, originalmente de classe baixa, por um processo de desqualificação, e a uma ênfase renovada no corpo (negro). Podemos

considerar o corpo negro uma mercadoria? Certamente era assim durante a escravidão, quando as mercadorias podiam ser também pessoas, e não apenas coisas (Kopytoff 1986). Este pode ser o caso ainda hoje, se entendermos o corpo em um sentido mais amplo, incluindo cortes de cabelo, roupas, jóias, maquiagem, outros artefatos e mesmo os gestos e a fala (SANSONE, 2000, p. 99).

Tais representações parecem ter a intenção de suscitar ainda mais esse tipo de consumo nos jovens negros, que inevitavelmente recebem esse mesmo tipo de informação, principalmente através dos meios hegemônicos de produção e difusão de informação, nos quais se fazem presentes objetos e representações locais e estrangeiros da negritude:

Boa parte desses objetos negros modernos e estrangeiros relacionasse aos domínios do comportamento e do cuidado com o corpo. Com frequência, elementos que definem um estilo negro (jovem) específico – roupas, cabelo, ornamentos pessoais e certos comportamentos – são importados como bens, ou como modelos a serem imitados por meios locais (SANSONE, 2000, p. 100).

Esse tipo de “decoreção” do espaço não é exclusivo desta ONG; em visitas a outras ONGs, ou vendo registros fotográficos e em vídeo em sítios eletrônicos pertencentes a esses espaços, ou em reportagens sobre eles, pude perceber que esse tipo de estética também se faz presente nas sedes de outras ONGs situadas nas grandes cidades, de modo que é possível dizer que representações das ideias de brasilidade e negritude, ou seja, a própria fetichização do “ser brasileiro” e do ser afrodescendente, formam um padrão estético comum entre esses locais.

A maioria dos integrantes da orquestra era “negra” ou “parda” e todos eram muito jovens(aparentando ter a idade entre catorze e vinte anos). Todos, inclusive o regente, vestiam a camisa da ONG, seu “uniforme”, na qual estava escrito: “educação, arte e cultura para a cidadania”.

Chegando ao local do ensaio, com minha aparência de pessoa “de fora” e de classe média(talvez a que tivesse a pele mais clara entre todos) fui muito bem recebida por alguns integrantes. Uma jovem violinista, vendo que a caixa de seu instrumento ocupava uma das cadeiras disponíveis, interrompeu seus estudos no violino, imediatamente retirou a caixa da cadeira e colocou-a no chão, fazendo questão de que eu me sentasse na cadeira, e foi buscar outra cadeira que estava do outro lado da sala para nela colocar sua caixa, apesar de eu ter dito a ela que não era preciso se incomodar e que deixasse que eu mesma buscasse a cadeira para não atrapalhar

seus estudos – estudos que antecedem alguns ensaios de orquestra, nos quais os instrumentistas praticam rapidamente alguns trechos do repertório a ser ensaiado com o regente. Também recebi boas-vindas com extrema simpatia de outros integrantes da orquestra, como se minha opinião sobre aquele espaço, as atividades e as pessoas que ali frequentam fosse demasiadamente importante para eles e que por isso deveriam causar em mim uma boa impressão. Ninguém questionou a minha chegada repentina. Todos pareciam estar acostumados a ser observados por “brancos”, “de fora” e pareciam ver positividade nisso, como se isso pudesse significar, de alguma maneira, uma futura melhora em suas vidas, pois esse alguém “de fora” poderia ser alguém influente.

O regente se posicionou frente à orquestra e pediu a atenção de todos seus integrantes – que ocupavam o lugar de “seus alunos”, pessoas que dentre outros motivos estavam ali para receber conhecimentos dele. Começou a falar que a orquestra tocaria em um “evento de alto nível porque vai ter vários empresários lá, então [o repertório executado pela orquestra no evento] tem que estar lindo e maravilhoso” (palavras do jovem regente que também era “branco” e externo à favela). “Vocês estudaram o *Mourão*?” (peça para orquestra de cordas escrita por César Guerra-Peixe, uma das peças do repertório a ser apresentado).

A orquestra começou a tocar *Mourão*. O som produzido era bastante próximo da sonoridade produzida pelas orquestras europeias, ou “mais tradicionais”. A afinação e a desenvoltura técnica dos integrantes ao tocarem seus instrumentos estavam bem dentro dos padrões da tradição da música sinfônica, o que não quer dizer que a peça de Guerra-Peixe tenha sido bem executada. As nuances, a dinâmica e os contrastes sonoros da música eram praticamente impossíveis de serem percebidos por quem escutava; o grupo e seu regente pareciam executar mecanicamente o conteúdo que liam na partitura e pareciam não ter uma compreensão ao mesmo tempo geral e detalhada da obra. Na verdade, o regente parecia ter muito menos experiência no campo da música sinfônica do que a própria orquestra, que mostrava ter mais “gana” ao executar a música do que ele próprio. A inexperiência do regente se manifestava tanto na sua forma de reger e de lidar com aquela obra, quanto no tratamento com um grande grupo sob sua direção. Em duas horas de ensaio, não houve um comentário positivo sequer do regente sobre o grupo, apenas

reclamações formuladas educadamente e tais palavras pareciam não surtir efeito no resultado sonoro da orquestra. Além disso, em nenhum momento o regente demonstrou à orquestra através do próprio som (podendo este ser cantado ou tocado pelo regente) que tipo de resultado sonoro buscava ao reger o grupo, e também não fez uso de explicações mais detalhadas, como se a partitura já contivesse todas as informações necessárias para uma “execução perfeita”.

Aquela orquestra era como se fosse uma espécie de “cobaia” na formação do jovem regente, que recebia mensalmente o valor aproximado de R\$700,00 por mês (sem vínculo empregatício), para ensaiar a orquestra, por duas horas, duas vezes por semana e regê-la em diversas apresentações (como o evento mencionado acima) durante o ano.

Foi dado um intervalo no ensaio. Durante o intervalo, alguns violinistas considerados mais avançados tocaram informalmente para seus colegas algumas peças consagradas do repertório europeu (uma delas era uma peça para violino solo de Johann Sebastian Bach), tocadas com bastante precisão e desenvoltura; esses jovens se mostraram muito mais familiarizados com esse repertório do que com o próprio *Mourão*.

Durante o intervalo, também houve um patético lanche: um pequeno empadão de sardinha cortado em pedaços ainda menores a serem comidos pelos vários integrantes que estavam com muita fome. A pouca comida levou à disputa e ao seu controle entre os próprios alunos. Os alunos controlavam quem já havia comido dois dos pequenos pedaços, mas ainda assim houve alguns que desrespeitaram o coletivo e comeram mais de dois, fazendo com que outros só comessem um. O regente não participou desse momento; ele parecia não se misturar muito com “seus alunos”.

Terminado o ensaio, fiquei a observar a sala. Em uma das paredes havia uma placa na qual eram explicitados os patrocinadores daquela ONG: governo do estado do Rio de Janeiro, *Natura*, *Banco Santander*, *Petrobrás*, Governo Federal, Secretaria Municipal de Cultura do Rio de Janeiro e lei estadual de incentivo à cultura. Em outra parede da sala havia um calendário da *Cruz Vermelha* que continha para cada mês do ano fotografias de habitantes de países centrais (sendo a maioria pessoas de pele branca, cabelos loiros e olhos azuis) levando serviços e assistência a populações miseráveis dos países periféricos (em geral negras). E ainda havia um grande pôster,

no qual estava escrito “Governo do estado do Rio de Janeiro e Grupo Cultural \*\*\*\*\* [nome da ONG que não será mencionado] – somando forças” e também um cartaz que dizia “Este projeto é apoiado pelo *Criança Esperança* – um projeto da *Globo*, a gente se vê por aqui, em parceria com a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura”.

## XX Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação Musical

Em 2011, participei do XX Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), que tinha como tema “A Educação Musical no Brasil do Século XXI”, sendo um dos principais pontos de discussão do encontro a lei 11.769/2008 que tornou obrigatório, desde o ano de sua criação, o chamado ensino de música nas escolas brasileiras. O encontro aconteceu através de uma parceria entre a própria ABEM, a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), a Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES) e a Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME). No texto de apresentação do encontro, a ABEM se coloca como uma associação que vem contribuindo para “a construção da identidade profissional da área [da chamada educação musical] ligada à academia e aos mais diversos contextos educacionais”. Porém, considerando que no mercado das profissões a compreensão do que vem a ser profissionalismo muitas vezes pressupõe certas padronizações da atuação profissional, de maneira a transformar indivíduos, ações e modos de pensar em produtos e grifes, a “construção de uma identidade profissional” pode na verdade significar certa padronização da atuação dos professores da área, tanto nos espaços de educação escolar, nas academias, como nos espaços de educação não-escolar (como é o caso das Organizações Não-Governamentais, Pontos de Cultura, cursos oferecidos em igrejas, etc.), em um país de imensa amplitude territorial em que estão contidos incontáveis modos de viver e seus respectivos modos de pensar, fazer e construir significados através dos sons – lembrando que os Parâmetros Curriculares Nacionais para Música, documento elaborado por uma comissão convocada pelo Ministério da Educação e da Cultura, recomenda

que no ensino de música seja respeitada e trabalhada a diversidade que se faz presente nas várias regiões e localidades do país.

Em outro trecho do texto de apresentação do encontro, as três instituições públicas que estabeleceram parceria com a ABEM são apontadas como de importância na formação e na fomentação “do mercado de trabalho especializado em educação musical”. Enfim, ambas as colocações nos remetem a certa tendência de lidar com a dita educação musical de forma bastante mercadológica. Como finalização do texto, assinado pela comissão organizadora do encontro, é dito: “Ao final, esperamos que todos vivenciem a sensação de ter participado de um grande evento”, dando margem a se entender que talvez a “grandiosidade” do encontro fosse mais importante do que reflexões e encaminhamentos ali desenvolvidos, algo que pareceu soar como “Bom espetáculo!”.

De fato, o encontro aconteceu em um grande centro de convenções, no qual, desde o primeiro dia (em um amplo saguão), havia uma grande feira de “mercadorias musicais” dos mais variados tipos e preços, como lápis estampados com colcheias e claves de sol, bonés com a frase “Eu ♥ música”, métodos de ensino e jogos (“musicais”) para vídeo games e computadores, no estilo de um *Guitar Hero*<sup>23</sup> “politicamente correto”. A feira permaneceu em intensa atividade do primeiro ao último dia.

No encontro foram oferecidos pequenos cursos que aconteceram por três dias, pelas manhãs, cada qual abordando uma temática relacionada à educação musical, nos quais os participantes poderiam se inscrever. A fim de entender como o contexto estudado nesta pesquisa seria tratado pela ABEM e seus participantes, inscrevi-me no curso de nome “Projetos socioeducativos envolvendo música, escola e comunidade”, cuja ementa era:

Projetos em Educação Musical desenvolvidos a partir de propostas intersetoriais, considerando a complexidade da cultura escolar, os desafios e possibilidades. Relações com bases conceituais da pesquisa em ensino nos diversos contextos e políticas públicas. O curso vai apresentar propostas pedagógico-musicais fruto de projetos sociais desenvolvidos no Terceiro Setor: Itaú Cultural e SESC [Serviço Social do Comércio]– Departamento Nacional. Público – alvo: Destina-se a interessados no tema e serão desenvolvidas atividades práticas relacionadas às propostas apresentadas e discussão pertinentes à temática.

---

<sup>23</sup> Jogo eletrônico musical lançado em 2005, desenvolvido pela Harmonix Music Systems e publicado pela Red Octane para o modelo de videogame Playstation 2.

A temática do curso não se restringia ao ensino de música sinfônica tratado neste trabalho, mas fazia com que diversas questões (talvez as mais importantes) que fazem parte do cenário estudado – tais como os propósitos de se promover o ensino de música privatizado, o “público alvo” dessas iniciativas e o funcionamento das mesmas – fossem abordadas, ou simplesmente expostas. No curso havia duas professoras-mediadoras e era constituído por diversas pequenas palestras sobre iniciativas “pedagógico-musicais” desenvolvidas no âmbito do terceiro setor, sendo os palestrantes professores, coordenadores, ou gestores dessas iniciativas. No entanto, as pequenas palestras, longe de terem a intenção de gerar um debate crítico, acabaram sendo uma mera exposição/propaganda do ensino de música levado a cabo pelo Itaú Cultural e SESC, como procurarei mostrar a seguir.

O primeiro dia de curso começou com a fala de um professor de música que apresentou aos inscritos no curso, por meio de um pequeno filme documentário, um núcleo de ensino, chamado *Projeto Vida na Vila*, de construção de xilofones e de execução sonora nos mesmos a crianças moradoras de uma vila de pescadores em uma cidade litorânea do estado do Rio Grande do Norte. O palestrante em questão era um dos professores atuantes no “projeto”. Ele próprio aparecia no filme, mais jovem e com aparência mais despojada, dando aulas para crianças, mas disse-nos que mais recentemente havia optado por se distanciar da sala de aula para se tornar coordenador do “projeto” e produtor cultural – não por acaso, agora fazia uso de vestimentas, posturas e falas mais formais, mostrando que ser coordenador era algo “mais sério” do que ser professor; ao comparar o professor que aparecia no filme com o coordenador e produtor que estava a nos falar naquele momento, era nítida a mudança sofrida por esse indivíduo sob a ideia de ascensão profissional-financeira através do ensino de música. No filme também aparecia uma criança narrando como seu vilarejo é pobre e sofre com a chegada dos turistas, violência, drogas e prostituição. Após essa introdução, o enredo era conduzido à chegada deste “projeto de ensino de música” no vilarejo como algo realmente importante para aquela realidade. Segundo o professor e o próprio discurso do filme, o “projeto” tinha como objetivos “iniciar musicalmente” e

sensibilizar as crianças moradoras do vilarejo através da construção de xilofones e de músicas executadas pelas próprias crianças nos instrumentos por elas construídos.

Os discursos semelhantes do filme e do professor ficavam sempre em torno da vitimização das crianças do vilarejo e de uma possível entrada destas nos crimes ligados ao tráfico de drogas, prostituição e de latrocínio. Em nenhum momento foi colocado em questão o que estaria levando a esses sérios problemas que afetavam a comunidade de pescadores, como se o crescimento desordenado e violento do país, a privatização dos recursos naturais, a expropriação de terras e a desapropriação de moradias das comunidades tradicionais moradoras de locais de interesse para o turismo e para a especulação imobiliária estivessem totalmente fora de discussão. O discurso era o de aceitação dos horrores do neoliberalismo, uma vez que estes sequer eram colocados em questão, sendo o ensino de música tratado como uma espécie de solução paliativa aos problemas enfrentados pelas crianças, pois, segundo o professor, a grande preocupação dessa iniciativa não era com a música e sim com “o despertar de um diferente horizonte na vida dos alunos que viviam numa situação dramática de desestrutura familiar e social”.

Nesse momento, uma das professoras-mediadoras sai da sala em que estávamos, pedindo-nos licença, para atender seu telefone celular, pois se tratava de uma ligação importante.

Fechada a porta, um dos participantes perguntou ao professor se os alunos tinham interesse em seguir carreira na área de música. Ele disse que do total de 81 alunos, 5 foram trabalhar para o tráfico de drogas local, 1 (o próprio narrador do filme) foi buscar formação e trabalho na área de informática, mas que “os outros 75 que permanecem frequentando as aulas é que fazem a gente se arrepiar”.

Eis que a professora-mediadora novamente entra na sala, dizendo para ficarmos tranquilos porque o Batman já estava a caminho do nosso curso – Batman era o apelido do outro palestrante que também iria expor naquele dia o funcionamento de algum “projeto” do qual fazia parte. Por ser motivo de tanta atenção da professora-mediadora, o Batman parecia ser mesmo muito importante.

Voltando ao filme, em dado momento foi mostrada uma apresentação da *Orquestra Xilofônica*, grupo formado no “projeto” com seus próprios alunos, mostrando a necessidade de haver nessas iniciativas pelo menos um grupo musical que tenha a incumbência de tornar públicas, e em formato de espetáculo, as práticas musicais desenvolvidas nesses espaços. A *Orquestra Xilofônica* foi filmada se apresentando num restaurante do SESC (financiador), onde quase não havia “público” e as poucas pessoas que ali estavam (almoçando), pouco tempo ficavam e pouca atenção davam ao grupo. Enfim, mais um exemplo das inúmeras “apresentações de fachada”, feitas de qualquer maneira, recorrentes nessas iniciativas, afinal, “a música” não é a grande preocupação.

Segundo o professor, o repertório ensinado (decidido pelos professores) é apresentado pelos professores aos alunos como “clássicos”, para “desmistificar o termo ‘clássico’”. Além disso, segundo ele próprio, no local de atuação do “projeto” “tem muitas manifestações de cultura popular; bebi na fonte da cultura nordestina, levei Luiz Gonzaga...” [quer dizer, ensinou o repertório deste autor aos alunos].

Essas duas colocações são mesmo muito preocupantes. O trabalho demasiadamente alienado deste professor de música o tornou incapaz de dialogar com as práticas culturais da tradição de seus alunos e seus respectivos familiares, fazendo-o recorrer ao repertório de um autor que é mais um dentre os muitos eleitos pela cultura dominante para integrar seu sistema simbólico, inserido no campo do que se chama de “cultura geral” (BOURDIEU, 2008) para representar de maneira forjada uma suposta identidade nordestina, de modo que são grosseiramente reduzidas as mais diversas manifestações populares a um mero indivíduo. E selecionar algumas peças musicais e chamá-las de “clássicos” (dentre elas, músicas do próprio Luiz Gonzaga) deixou clara a intenção de promover a certas músicas o status de “repertório universal”, isto é, considerar que essas músicas são obras grandiosas, importantes para toda a humanidade, ofuscando, ou mesmo desmerecendo, as manifestações acústicas locais; em outras palavras subordinando os sistemas simbólicos das classes dominadas locais ao sistema ao sistema simbólico da classe dominante (BOURDIEU, 1989).

Em seguida, com o intuito de mostrar que seu trabalho também lidava com a criatividade dos alunos, o professor disse ter chegado a fazer atividade de criação musical em sala de aula que consistia em ele criar uma frase musical e expô-la a seus alunos que deveriam complementá-la, ou incrementar-la, para que, depois de concluída a melodia, o professor fizesse um arranjo a quatro vozes, escrito em partitura, a ser tocado nos xilofones pelos alunos, mais uma vez comprovando a predominância e imposição do conteúdo acadêmico eurocêntrico nesses tipos de iniciativas, além de mostrar a pouca liberdade dada aos alunos, uma vez que cabe a estes apenas complementar, ou incrementar um conteúdo ditado pelo professor. A palestra do professor deixou bastante claro que a intenção de “levar” “vida” para a vila significava na verdade apoiar indiretamente a própria destruição e morte do local.

Abre-se a porta. Entra o Batman.

O Batman entrou na sala de óculos escuros, com trejeitos de piadista, dando um bom dia bem humorado a todos em alto e bom tom, parecendo se achar a grande estrela do dia, a figura esperada por todos. Sua chegada fez a primeira apresentação se encerrar de vez. Batman roubou a cena. Enquanto isso, o primeiro palestrante guardava timidamente seu material de apresentação. Batman, sem cerimônias, imediatamente iniciou sua palestra dizendo que era músico, educador, *luthier* e que estudava pedagogia. Disse que trazia consigo a religiosidade de origem africana de sua família e que a música tinha que ser algo espontâneo.

Batman era professor de música em um núcleo de ensino de percussão, em Recife (capital do estado de Pernambuco), para pessoas com surdez total ou parcial e criador da metodologia que chamou de *Musica Libras*. O núcleo de ensino consistia em uma oficina de musicalização chamada “Som da Pele – uma experiência musical que ultrapassa os limites do som” e um grupo de percussão denominado “Batuqueiros do Silêncio – Um Baque de Nação Promovendo a Inclusão”. Ao lado de Batman, estava uma de suas alunas (surda) que veio ao curso para ser uma “prova viva” daquela prática de ensino. Batman distribuiu entre os participantes um pequeno folheto que explicava as origens do núcleo, sua metodologia e atividades. O folheto começava com o título Metodologia Musica Libras e continuava:

Uma metodologia inédita de educação musical para pessoas com surdez total ou parcial, desenvolvida pelo Griô/Músico/Educador Irton Silva a partir de oficinas de musicalização com jovens surdos de Recife, que desde abril de 2009 estão cada vez mais próximos da sensação de tocar um instrumento e se expressar através da música. Tudo começou com o filme “O Resto é Silêncio<sup>24</sup>”, que mostra uma jovem surda utilizando recursos luminosos para sentir o ritmo e dançar, este foi o *start* que o educador precisava para iniciar sua pesquisa que deu origem a Metodologia Musica Libras, haja visto que o mesmo já havia realizado atividades de inclusão social utilizando a música envolvendo pessoas com deficiência, porém nestes casos necessitou no máximo adaptar algumas técnicas já existentes. Mas para realizar uma atividade de música com surdos, foi necessário criar recursos luminosos para substituir recursos sonoros e desenvolver soluções inovadoras e inéditas, a exemplo de alfabeto musical/visual, metrônomo visual, sensores entre outros.

Em seguida o texto do folheto separava em tópicos conteúdos teóricos e práticos trabalhados dentro dessa metodologia. Importante é destacar que os conteúdos eram basicamente aqueles pertencentes à tradição acadêmica eurocêntrica:

O tempo musical[grifos da autora] – primeiro desafio da atividade foi superado com o auxílio de um grande relógio de parede, onde o ponteiro dos segundos guiava os exercícios de percepção e dinâmica de percussão corporal. O solfejo rítmico – para substituir o som da voz dos alunos surdos, foram utilizadas lanternas de fácil acionamento, permitindo uma resposta satisfatória na execução das primeiras frases e ditados rítmicos. A leitura rítmica – para introduzir noções de teoria musical foram utilizadas operações matemáticas e para identificar as figuras de tempo musical foi criado o Alfabeto Musica Libras, onde cada figura de tempo ganhou um sinal em Libras para identificá-la. Prática de conjunto – na intenção de facilitar a compreensão do aprendizado teórico, foram escolhidos ritmos de nossa cultura popular tais como: o frevo, a ciranda e o maracatu de batuque-virado, com frases simples e de prática coletiva.

Mais adiante, em tom de propaganda comercial:

Para a execução dos ritmos, mais uma solução inédita e inovadora – o Metrônomo Visual, equipamento composto por um sequenciador eletrônico onde são colocadas 4 lâmpadas, que a princípio foi utilizado apenas para trabalhar as frases rítmicas dentro de um compasso musical e posteriormente foi empregado na tradução literal das frases, utilizando lâmpadas de tamanhos e cores diferentes que podem servir para trabalhar a intensidade, a pausa e as próprias figuras de tempo musical, utilizando as lâmpadas pequenas para trabalhar semibreves, mínimas e semínimas e com as lâmpadas grandes são trabalhadas colcheias e semicolcheias. A partir desta descoberta, ficou muito mais fácil e prazerosa a prática musical estimulando até alguns alunos a escrever frases rítmicas que foram aproveitadas no repertório do grupo Batuqueiros do Silêncio, formado exclusivamente por jovens surdos que participaram das oficinas de musicalização “Som da Pele – uma experiência musical que ultrapassa os limites do som” com incentivo da Funarte e “Batuqueiros do Silêncio – Um Baque de Nação Promovendo a Inclusão” através da Fundação Palmares que aconteceram em Recife nos anos 2009 e 2010 respectivamente. O grupo Batuqueiros do Silêncio vem realizando apresentações regulares tanto em eventos acadêmicos quanto artísticos e com

---

<sup>24</sup>Curta metragem de autoria do cineasta Paulo Halm, disponível em [www.portacurtas.com.br](http://www.portacurtas.com.br)

isso promovendo uma discussão a respeito da relação música e silêncio dentro e fora da comunidade surda, pois o indivíduo com deficiência auditiva possui a mesma capacidade cognitiva que nós ouvintes e ao longo dos anos tem sido historicamente e culturalmente subestimado. Nossa pesquisa vem despertando cada vez mais o interesse de jovens surdos em se aproximar do prazer que a prática musical nos traz, e principalmente adquirir benefícios importantes que os acompanharão pelo resto da vida, haja visto que com a prática musical melhoramos a memória, a atenção, o raciocínio, a percepção e a coordenação motora, elementos fundamentais para um grupo de nossa sociedade que diariamente transita em cidades que não são preparadas para eles.

E, para finalizar, a frase no verso do folheto: “Música é um idioma universal e limites existem nos ouvidos de quem ouve e não nas mãos de quem toca” (Batman Griô).

Muitos aspectos podem ser observados nesse texto, além da óbvia intenção de trabalhar conteúdos acadêmicos eurocêntricos e do caráter mercadológico do discurso. Primeiro, o influxo que se estabelece entre certas produções cinematográficas e essas práticas educativas musicais, ambos se alimentando e criando sentidos e catarses que são em geral absorvidos pelo senso comum; segundo, a afirmação de que “música” é um idioma universal; terceiro, o pensamento autoritário em que todos têm de experimentar e gostar de “música” e se expressar através dela, inclusive quem não pode escutar; quarto, o ensino de música acontece como objetivo se ser um meio de se desenvolver certas habilidades que não são exclusivas das práticas musicais (como a memória, a coordenação motora, etc); e quinto, que o ensino de música, mais uma vez é tido como uma espécie de solução paliativa – no caso, desenvolver certas habilidades nos jovens surdos para que esses possam “circular com mais segurança” nas cidades “que não são preparadas para eles”, ao invés de se discutir e buscar meios de construir cidades mais democráticas em diálogo com a comunidade surda.

Interessante foi o comentário feito por Batman no decorrer de sua palestra; segundo ele próprio, seu “projeto” foi avaliado por um grupo de surdos e de não-surdos, antes de ser aprovado para receber financiamentos. Os próprios avaliadores surdos criticaram o “projeto”, dizendo que a música faz parte da cultura dos ouvintes e que a comunidade surda não queria algo que fosse da cultura dos ouvintes. Na sala do curso, Batman chamou os avaliadores de “xiitas” e nos disse que os convenceu a aprovarem o “projeto” mostrando um pandeiro luminoso construído por ele. Também nos confessou com toda naturalidade que iniciou o “projeto” sem saber

absolutamente nada de Libras e disse que seu objetivo é formar uma ONG. Um dos trabalhos realizados pelos alunos junto ao professor Batman foi a criação de uma trilha sonora para um espetáculo teatral promovido pelo Centro do Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro, realizado por pessoas em tratamento psiquiátrico em Recife. Em alguns momentos, Batman se referiu aos seus alunos como portadores de deficiência, talvez desconhecendo que a própria comunidade surda não se considera como portadora de uma deficiência. E assim, a palestra do professor Batman trouxe à tona outra faceta do ensino privado extraescolar de música que é o pensamento em que se junta jovens de baixa renda, jovens internos, “deficientes” e pessoas em tratamento psiquiátrico (também podendo ser incluídos os indígenas, de certa forma) em um mesmo estigma que corresponde a um grande grupo dos incapacitados. Esse estigma, por meio de um processo de *nomeação legítima* não tão explícita, difundida entre os discursos e modos de representação da cultura dominante (BOURDIEU, 1989), define que existe um grande grupo incapaz, “doente física e/ou psiquicamente”, “necessitado”, que precisa da intervenção de um grupo “saudável” física e psiquicamente e “cheio de condições de ajudar”. Uma vez incluída a juventude de baixa renda nesse grande grupo, esta passa a ser de certa forma nomeada como incapaz, “doente física e/ou psiquicamente”, “necessitada” e que por isso deve estar disposta a receber a ajuda do grupo dos “capazes-saudáveis”, isto é, a classe dominante.

Enquanto Batman falava incansavelmente, sua aluna permaneceu o tempo todo ao seu lado, em silêncio. Talvez ela não estivesse entendendo muito bem o que estava sendo dito sobre ela própria e seus pares no decorrer do curso, mas simplesmente confiasse em seu professor; de qualquer modo, ela estava lá para tocar para nós, ouvintes, ao final da exposição de seu professor e parecia já estar acostumada com esse tipo de situação.

Acabado o primeiro dia de curso no período da manhã, no período da tarde, após uma mesa redonda, houve a apresentação de um grupo de Congo<sup>25</sup> composto por alunos de uma escola

---

<sup>25</sup>Prática musical tradicional da região do estado do Espírito Santo, formada por um conjunto de percussão (tambores, chocalho, triângulo, casaca e cuíca), vozes e dança, historicamente desenvolvida por indígenas e afrodescendentes. O Congo atualmente tem sido alvo da atenção de artistas, intelectuais e representantes políticos, por eles reconhecido como uma típica tradição da “cultura popular” que compõem a ideia de uma “identidade capixaba” e que por isso deve ser “regatada” e perpetuada, através de processos que envolvam a educação escolar e a não escolar.

municipal de ensino fundamental em Vitória (capital do estado do Espírito Santo). Segundo o professor que apresentou o grupo à plateia (formada majoritariamente por professores de música e estudantes de licenciatura em música), a formação desse grupo de estudantes tinha como objetivo “levar” o Congo às crianças da escola pública (majoritariamente pobres e negras), deixando evidente que esta seria mais um exemplo do modo “empacotado” de ensino e da ideia de “levar” determinados conteúdos sonoros a indivíduos considerados como “necessitados”, mostrando, assim, que, como os exemplos expostos acima, dos professores em suas palestras, esse tipo de ensino pode se desenvolver tendo como foco não só a prática da música sinfônica, mas qualquer prática musical – no caso, uma prática musical historicamente construída por indígenas e afrodescendentes.

Aconteceu então a apresentação, formada pela execução de músicas com textos que enalteciam a cidade de Vitória e as culturas regionais – o “exótico” domesticado e ufanista. Curioso, porém não mais surpreendente naquele contexto, era o uniforme usado pelas crianças na apresentação: camisas com figuras da notação musical em pentagrama (clave de sol, mínimas e colcheias).

No segundo dia de curso, houve a palestra de uma professora de um núcleo de ensino de música com tecnologias digitais para crianças e adolescentes de uma escola do segundo segmento do ensino fundamental, também promovido pelo SESC, assim como o primeiro trabalho apresentado no curso em questão. Era um trabalho diferente dos dois anteriores, pois, apesar de também se tratar de um tipo de ensino privado no formato de um “projeto”, não tinha como objetivo “levar” certo conteúdo a alguém considerado como “carente” de alguma coisa, mas também não se tratava de uma atividade com a proposta de construir pensamento crítico junto aos alunos sobre as práticas acústicas. O trabalho dessa professora consistia em oferecer uma introdução de certos recursos digitais na vida escolar dos alunos, para que estes pudessem realizar em seguida no próprio espaço escolar (e/ou fora dele) alguns trabalhos acústicos utilizando tais recursos – nos exemplos de alguns dos trabalhos feitos pelos alunos, expostos pela professora no momento de sua palestra, havia a integração de material em vídeo com produções acústicas

desenvolvidas no programa digital chamado *Virtual DJ*<sup>26</sup> – que ela própria apresentou aos ouvintes de sua palestra.

Mas em dado momento da exposição, uma vez que o trabalho desenvolvido com os alunos acabava por utilizar também materiais em vídeo e em áudio disponíveis na internet e que os próprios alunos podiam ainda divulgar suas criações na rede virtual, dependendo de seus interesses e ideias, surgiu uma discussão entre os ouvintes da palestra sobre as leis de direitos autorais e direitos de imagem na internet, mas a professora que palestrava não demonstrou nenhum interesse pela discussão gerada a partir do seu trabalho. Além dela havia outro professor que também participava de um dos “projetos” de ensino de música promovido pelo SESC, mas que havia se tornado gestor do mesmo e que por isso (com voz empastada, em tom bastante autoritário) se sentia no direito de intervir no andar da palestra. Ao perceberem que a discussão ganhava corpo entre os participantes, ele e as professoras-mediadoras trataram logo de interromper as falas dos participantes do curso, não deixando que esses concluíssem suas colocações, com o intuito de falar e concluir por eles rapidamente e de modo afobado, como quem quer logo encerrar o assunto, como se o debate fosse uma grande perda de tempo. Neste momento ficou totalmente claro que o diálogo e o debate definitivamente não vinham ao caso para os que conduziam o curso e que o foco era mesmo somente a exposição e divulgação dos trabalhos, de preferência com elogios aos mesmos vindos dos participantes, pois as críticas gerariam discussão. A partir desse momento, toda vez que uma polêmica ameaçava aparecer, era logo tirada de foco pelos professores e gestores palestrantes e pelas professoras mediadoras, em falas educadamente autoritárias (tais como “gente, não vamos entrar nesse assunto agora, né?”, “vamos lá, vamos deixar ela falar porque nosso tempo já está acabando” – mas para elogios havia tempo). Encerrada a palestra, a palestrante propôs que os ouvintes, em pequenos grupos, experimentassem criar sonoridades no programa *Virtual Dj*, utilizando os computadores portáteis levados por alguns dos ouvintes. No decorrer da atividade, as pessoas começaram a se excitar com suas próprias criações e passaram a rir e a falar mais alto. Imediatamente o gestor, como um

---

<sup>26</sup> Programa desenvolvido pela empresa *Atomix Productions* que possibilita que sejam mixados no computador materiais em áudio e em vídeo.

verdadeiro “tio” de escola que oprime suas crianças, oprime os ouvintes adultos com um “xiiii” nervoso. Ele e as professoras-mediadoras do curso mostraram em todos os momentos um estereotipado comportamento de professor: um misto de pressa, impaciência, tratamento infantilizado para com a “turma” (nós, os ouvintes), autoritarismo, prepotência e a postura de alguém inatingível, fechado à troca e ao outro.

Depois da atividade, a professora palestrante (que era até então representante do centro do SESC em Goiás) e esse gestor de um dos “projetos” de ensino de música promovido e financiado pelo SESC fizeram uma exposição-propaganda sobre as diversas ações desenvolvidas pelo seu financiador. Eles disseram que o SESC atua em 27 estados promovendo diferentes “projetos” em diferentes localidades e que os “projetos” podem ser desenvolvidos tanto por pessoas físicas quanto por pessoas jurídicas. Dentre essas iniciativas foi destacada por eles uma em que são organizados caminhões que levam serviços como tratamento odontológico, alimentos, etc., a populações de baixa renda. Segundo eles, o SESC também trabalha com a educação de jovens e adultos. Um dado importante dito por eles foi que com dada constância são realizadas videoconferências que têm como objetivo capacitar os profissionais contratados pelo SESC e integrar (ou seria homogeneizar?) as atividades desenvolvidas nas diferentes regiões do país. Além disso, já no fim da exposição, foi dito de forma bastante corrida e em fala organizada por tópicos que a metodologia do ensino de música em questão se baseia nos métodos de ensino de Keith Swanick (TECLA), Cecília Cavalieri e Lucas Ciavatta, sem qualquer esclarecimento sobre esses trabalhos se sem qualquer explicação de como esses se dão nas práticas de ensino promovidas pelo SESC, dando a entender que os nomes desses autores foram invocados de modo fetichista e como se a simples menção aos mesmos fosse o suficiente para justificar e legitimar as práticas dos “projetos”, já que são nomes legitimados pelo discurso hegemônico das faculdades de música.

De acordo com a exposição, os vários núcleos de ensino de música promovidos pelo SESC se focam no repertório chamado por eles (idealizadores e executantes dessas iniciativas) de folclórico e tradicional, sendo este formado por parlendas, cirandas, músicas africanas, músicas indígenas, etc. E segundo a professora e o gestor que ali estavam a palestrar, nessas iniciativas

havia alguma abertura para que os alunos também propusessem músicas para constituir o repertório trabalhado nas aulas, mas que músicas como o funk, por exemplo, não eram muito bem aceitas por serem consideradas por eles (professores e gestores) como cultura de massa – curioso atribuir negatividade ao funk ao chamá-lo como cultura de massa e não o fazer com o uso do *Virtual DJ*, que claramente pode ser enquadrado no conceito de cultura de massa, bastando lembrar-se do que consiste o trabalho de um *DJ*.

Por fim, no terceiro dia de curso, quem apresentaria algo para nós, ouvintes, seria o gestor mencionado acima. Pediu que nesse dia viéssemos com roupas confortáveis para uma atividade “de formação de professor” comumente feita nos núcleos do SESC. Todos riram (penso que das roupas confortáveis). No meu entender, o último dia de curso deveria ser um momento de avaliação coletiva sobre o que foi abordado naquele espaço e como.

A atividade começava com um relaxamento corporal: alongamentos e exercício para a voz. Enquanto os ouvintes faziam os exercícios (eu preferi ficar apenas observando, para a decepção do gestor que fazia questão de que todos participassem) havia uma música de fundo muito lenta, executada por um piano e um violoncelo, com harmonia tonal extremamente clichê. Em seguida o gestor pediu que os participantes caminhassem pela sala devendo dar passos rápidos, ou lentos, de acordo com as ordens dele próprio. Depois foi feito um exercício de dicção no qual cada participante deveria ler um trecho de um grande texto (uma coletânea de poemas de autores em geral consagrados pela Academia Brasileira de Letras), explorando efeitos, timbres e entonações vocais (o gestor explorou bastante sua voz autoritária). Uma das professoras-mediadoras, emocionada, ficou por muito tempo lendo o texto, pensando que comovia todos. Finalizada esta etapa, o gestor propôs uma avaliação da atividade, direcionada, porém, pois nos perguntou se identificávamos naquela atividade elementos que poderiam contribuir para nossa atuação como gestores e/ou professores. Na verdade ele estava interessado em ouvir falas de aprovação da sua atividade e foi exatamente o que aconteceu.

Em seguida, nos foi mostrado um filme/propaganda que mostrava resumidamente apresentações musicais de grupos musicais dos vários “projetos” com ensino de música, promovidos pelo SESC. Ao final do filme, uma mensagem na tela: “Agora é a sua vez de criar e

improvisar. Está preparado?”. E nos foi proposta outra atividade, agora, por todos os professores e gestores atuantes nos “projetos” do SESC, que estavam presentes naquela sala. Tratava-se de uma atividade em que os participantes se dividiriam novamente em pequenos grupos para então, tendo como modelo a atividade anterior, criassem outra atividade que fizesse uso da voz, do corpo, ritmos e expressão, a ser escrita em um papel cartolina, entregue para cada grupo. Os grupos foram separados pelo gestor, através da atribuição de um número a cada pessoa, num universo de 1 a 9. Todos que foram chamados pelo mesmo número, deveriam se unir e formar um grupo (modo de organização muito frequente em escolas). Era impressionante o grau de infantilização no tratamento com um grupo de adultos e estes pareciam achar normais todos esses fatos. Nesse momento, quando pedi licença ao gestor para me retirar da sala, simplesmente fui puxada pelo braço por ele e uma ajudante sua, que fizeram questão de me incluir no grupo do número atribuído a mim. Para eles eu e os demais ouvintes ocupávamos o lugar de “aluno” e isso fez com que se sentissem no direito de dar ordens, de se irritarem e de me puxar pelo braço (me pergunto se isso teria acontecido se eu fosse uma pessoa do sexo masculino). Saí da sala.

Para concluir esta etnografia, farei uma breve exposição do perfil geral das comunicações orais que pude assistir, todas organizadas na sessão temática denominada *A Educação Musical em contextos sócio-musicais não-formais e informais*, onde seriam apresentados trabalhos que se aproximavam do tema desta pesquisa e também da temática do curso (a sessão de comunicações em questão era coordenada por uma das professoras-mediadoras do mesmo). Ao todo pude assistir a apresentação de cinco trabalhos. Neles foi muito frequente a supervalorização de livros e métodos de ensino de música de autores legitimados pelo discurso hegemônico das faculdades de música no Brasil, todos trabalhando a partitura como algo indissociável das práticas sonoras, quando não um pré-requisito para ter contato com o som e/ou com um instrumento musical. Interessante foi observar que a maioria das apresentações era feita por professores, ou gestores, que falariam sobre os “projetos” em que eles próprios atuavam, repetindo exatamente o que havia acontecido no curso. Em geral esses “projetos” se caracterizavam pelo ensino de partituras, cifras, flauta doce, canto coral e instrumentos como guitarra, bateria, cavaquinho, clarinete, teclado, flauta transversal, enfim, instrumentos que podem ser comprados numa loja de produtos musicais

– lembrando que esse tipo de ensino também pode acontecer tendo como foco a prática de instrumentos que (ainda) não podem ser encontrados em uma loja de produtos musicais, como é o caso do “ensino de Congo” a estudantes da rede pública, mencionado anteriormente.

E ainda, na apresentação de vários destes trabalhos foi dito que, “o resultado final”, quer dizer, “a música” não era o mais importante e sim os processos de ensino e aprendizagem (como foi colocado também no curso por um dos professores financiados pelo SESC, sobre seu próprio “projeto”). No entanto, em atitude contraditória, ao mostrarem exemplos em vídeo, ou em fotografias de seus respectivos trabalhos, os apresentadores sempre escolhiam os que registravam os momentos das apresentações musicais de seus alunos, mostrando que o espetáculo é em geral tido como um importante legitimador desse tipo de ensino de música. Houve também a apresentação de “projetos” que, como no caso do “ensino de Congo”, visavam fazer o resgate de certas “manifestações populares” em cidades interioranas pelos mesmos motivos expostos nos casos dos “projetos” com ensino de música para crianças e jovens de baixa renda: o medo de que crianças e jovens de baixa renda das cidades do interior fiquem nas ruas, se tornem usuários de drogas, entrem para “o mundo do crime”, etc. e não pelo interesse dessas populações portais manifestações.

O XX Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, instituição formada majoritariamente por educadores, revelou a dificuldade, e mesmo a própria falta de interesse, de se gerar debate e pensamento crítico entre profissionais que ocupam um dos espaços designados ao que se entende por trabalho intelectual, trabalho que deveria ser indissociável dessas duas práticas. Concomitantemente o encontro deixou evidente a forte tendência dessa instituição em se posicionar em favor da luta travada pela classe dominante pela imposição oficial da visão legítima do mundo social. Ou seja, o encontro mostrou uma forte tendência em ser mais um espaço de reprodução e difusão dos sistemas simbólicos da classe dominante e de sua imposta hierarquia do simbólico para firmar uma “verdade do mundo social” que garanta a soberania dessa classe, através de processos de nomeação dos grupos de indivíduos que compõem a sociedade brasileira e de outras diversas formas de violência simbólica, através da reprodução da lógica mercadológica e privatizante, cada vez mais presente nas áreas da educação e da cultura, e

através da reprodução de posturas autoritárias em espaços destinados à formação do conhecimento que acabam por inibir o debate e o pensamento crítico, o que é uma arma bastante para a manutenção do *status quo*. Contudo, não podemos deixar de reconhecer a participação e a importância dessa instituição em algumas lutas quanto a matrizes curriculares em instituições de ensino municipais, estaduais e federais e seu apoio a certas lutas de grupos historicamente oprimidos no país.

### “Chacoalha, Chacoalha!”

A experiência de ter uma página virtual como parte do trabalho etnográfico desta pesquisa foi muito importante para resolver alguns dos problemas que o tema aqui estudado nos coloca. Em conformidade com os problemas expostos no XX Congresso Anual da ABEM, o primeiro deles é a falta de espaços, virtuais ou não, destinados à discussão crítica sobre o ensino privado extraescolar da música sinfônica para jovens de baixa renda no Brasil e isso tem acarretado numa falta de clareza nos discursos sobre essas iniciativas, dificultando avanços na discussão. O segundo é a proximidade entre o “benfeitor” e o “assistido”, típica dessas iniciativas por incluírem o trabalho voluntário e/ou pelo seu tom assistencialista e/ou salvacionista, que gera uma série de constrangimentos, inibindo uma postura mais crítica dos participantes nos espaços que comportam essas iniciativas (SILVA, 2011, p. 62). A criação de uma página virtual como parte do trabalho etnográfico se deu, portanto, para que os participantes do contexto estudado pudessem manifestar suas opiniões longe das relações estabelecidas entre “bem feito” e “assistido”, uma vez que no contexto da página virtual podem se manifestar em anonimato, buscando assim desenvolver uma discussão mais fidedigna à realidade vivida pelos participantes. Desse modo, a página virtual acabou se tornando uma espécie de banco de dados de discursos relacionados ao contexto estudado, com a qualidade de que estes puderam ser expressos com maior liberdade e de modo mais reflexivo, já que esse recurso se trata de espaço virtual fixo que possibilita uma discussão calcada em determinada forma de relação com o tempo na qual não se exige uma

resposta imediata dos participantes, de maneira que estes tiveram a seu favor o tempo considerado por eles como necessário para elaborarem com calma seus pensamentos. Dessa forma, se um dos objetivos desta pesquisa é compreender o que se pensa sobre essas práticas musicais e de ensino, é possível dizer que os conteúdos registrados na página virtual são dados mais refinados sobre esses aspectos. E se outro objetivo desta pesquisa é justamente contribuir para um olhar crítico sobre essas práticas, o banco de dados criado se tornou uma fonte de informações a ser revisitada constantemente para estudar tais discursos.

### Dados da Página Virtual

No dia 28 de março de 2012, fiz a primeira publicação no blog “Chacoalha, chacoalha!” e, com o intuito de atrair o interesse de possíveis comentadores para a página virtual – já tendo conhecimento, por já ter sido uma participante, de que a questão trabalhista era um tema que afligia muitos dos participantes, principalmente os monitores e professores que junto aos alunos formam um grande grupo dos mais explorados e oprimidos, tanto pela exploração do trabalho e falta de garantias, quanto pela descontinuidade das atividades que também eram motivo de indignação entre os mesmos – o tema da discussão proposto por mim foi certo padrão de contratação e de condições de trabalho encontrado no contexto estudado, manifestado em uma carta virtual a qual tive acesso, enviada pela coordenação de uma dessas iniciativas e que chegou a mim através de um conhecido que achou que eu poderia me interessar em ser professora de um núcleo de ensino extraescolar de música sinfônica para jovens de baixa renda.

Dado esse início, a divulgação da página virtual se deu principalmente através da rede de relacionamentos *Facebook* pelo seu potencial de difusão e vez ou outra a divulgação aconteceu através de conversas com pessoas envolvidas ou não com o contexto do ensino de música estudado nesta pesquisa.

O tempo de duração do trabalho etnográfico desenvolvido no blog “Chacoalha, chacoalha!” foi de março de 2012 até março de 2013. Durante esse período, foram publicados por mim nove



Tabela 1. Número de visualizações por país.

Brasil	1695
Estados Unidos	101
Alemanha	59
Rússia	39
Portugal	36
França	15
Reino Unido	11
Letônia	10
Espanha	8
Noruega	6

Num total de 48 comentários aos temas de debate lançados na página virtual “Chacoalha, chacoalha!”, onze foram anônimos e em três os autores se identificaram fazendo uso apenas do primeiro nome, o que também é uma forma de não ser identificado. Em anonimato, ou não, os comentários de uma maneira geral parecem ter sido escritos de forma bastante franca. Alguns comentários feitos no blog serão transcritos e analisados neste texto, mais a frente, mas os próprios não serão associados aos seus autores, sejam eles anônimos ou não, e serão todos citados na íntegra.

Nas etapas da etnografia foi interessante observar como o conceito de “*bali to*” do povo Kaluli, já comentado acima (ver p. 16), se mostrou extremamente aplicável a muitos discursos manifestados na página virtual sobre o ensino privado extraescolar de música sinfônica para jovens de baixa renda. Porém, como dito acima, utilizaremos o conceito de “*bali to*” como ferramenta de análise apenas na etapa em que consiste o blog. Para recordar, “*bali to*”, ou “palavras torcidas” é um conceito comumente usado pelos Kaluli para mascarar sentidos, ofuscar questões e permitir amplas inferências, algo que se consegue quando se “torce” as palavras e elas próprias passam a ter dois ou mais “lados”, criando um subsentido, podendo gerar a pergunta

“hega he?” quando se pressupõe que algo está sendo obscurecido, ou ocultado e quando se lança um desafio como “então, o que será que isto quer dizer?”<sup>27</sup>.

As discussões colocadas na página virtual trouxeram à tona diferentes formas de se pensar sobre o ensino de música sinfônica para jovens de baixa renda. Uma delas é a visão de que essas práticas são negativas pela sua metodologia de ensino, por trabalharem com a ideia de que muitos jovens irão se profissionalizar na música sinfônica, mas que na realidade não significa que terão garantido um emprego como músico de orquestra, devido ao inconstante e/ou temporário financiamento. No entanto, ainda nesse discurso, o ensino de música sinfônica é visto como positivo em si porque se atribui a essa prática musical o poder de “abrir novos horizontes” na vida dos alunos. Mesmo sem definir o que seria “abrir novos horizontes”, esse discurso afirma que isso acontece graças a uma suposta capacidade inerente da música sinfônica de “estimular uma escuta mais atenta e concentrada” no indivíduo, como pôde ser observado em um comentário feito a um dos temas de discussão, o registro em vídeo de um ensaio de um conjunto de violoncelos da *Fundação Vale Música de Belém do Pará*<sup>28</sup>, publicado na página virtual juntamente com a única pergunta “O que vocês acham desse vídeo?”<sup>29</sup>:

Eu não gosto dessa política de se ensinar música para tirar crianças da rua. A arte tem o poder de transformar as pessoas, assim como a religião, mas acho que criar verdadeiras oportunidades e perspectivas de emprego é que tira as pessoas da rua. Não tem projeto para formar jovens engenheiros, jovens cientistas, jovens advogados... Ficar ensinando uma centena de jovens a tocar "Twinkle twinkle little star" [canção tradicional de alguns países da Europa] no

---

<sup>27</sup>Por conta do curto período de duração desta etapa do trabalho de campo e das muitas horas de dedicação necessárias para a realização do mesmo, não foi possível explorar como desejado nesta pesquisa as várias questões e a infinidade de detalhes que a leitura dos discursos manifestados sob o conceito kaluli pode proporcionar.

<sup>28</sup>Núcleo de ensino de música sinfônica financiado pela mineradora *Vale* em parceria com o Instituto Homem Pantaneiro e a Fundação Amazônica de Música, no Pará, realizado no âmbito da iniciativa “Vale Música”. Segundo o sítio virtual da iniciativa, “O Vale Música fomenta o ensino da música, valorizando as características culturais locais e a arte musical de seus habitantes, abrindo caminho para a formação de grupos musicais, corais, bandas e orquestras. Queremos ampliar os horizontes culturais dos participantes, a partir de uma perspectiva universal da música, sem esquecer a identidade cultural local. Nossa intenção é descobrir e desenvolver talentos musicais e oferecer orientação profissional específica e também em outras atividades ligadas ao mundo do entretenimento visando alternativas futuras de geração de renda e profissionalização. O Vale Música é realizado em parceria com o Instituto Homem Pantaneiro, no Mato Grosso do Sul; e a Fundação Amazônica de Música, no Pará” (<http://www.fundacaovale.org/pt-br/cultura/vale-musica/paginas/default.aspx>).

<sup>29</sup>A Vale responde a 111 processos judiciais e 151 administrativos, além de ser considerada campeã de multa pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama) (<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=5779>).

violino ou no violoncelo é realmente abrir as portas do universo da arte para alguém? Quando acabar o financiamento do projeto, mudar o prefeito ou simplesmente esse jovem crescer, essa pessoa vai trabalhar no quê? Porém acho que as iniciativas de ensino de música clássica são sempre válidas, pois terminam por abrir mesmo novos horizontes em relação a apreciação da música, simplesmente por estimular uma escuta mais atenta e mais concentrada.

Lembrando que a própria noção de “escuta” não é universal, posto que esta noção varia conforme as concepções, compreensões e significações do som, formadoras das diversas práticas acústicas em diferentes contextos sociais (ver p. 20 a 24), em análise do texto transcrito, utilizando o conceito Kaluli, a frase “abrir mesmo novos horizontes em relação à apreciação da música, simplesmente por estimular uma escuta mais atenta e mais concentrada” nos mostra que o discurso exposto neste comentário tem como pressuposto a existência de uma hierarquia entre as diferentes formas de escuta, na qual o tipo de escuta próprio da prática da música sinfônica e o que se entende por “atenção” e “concentração” nesse tipo de escuta ocupariam uma posição de superioridade em relação a outras práticas acústicas; caso contrário, outras práticas acústicas que fazem parte do cotidiano das favelas e “das ruas”, como o *swing*, o pagode, o forró, o funk e o samba seriam igualmente importantes para tal e o ensino dessa prática musical para os jovens em questão não se justificaria.

Esse discurso é, portanto, formulado em concordância com a hierarquia simbólica imposta pela classe dominante em sua luta pelo monopólio da legitimidade (BOURDIEU, 1989, 2008), dando a entender que o ensino de música sinfônica seria um conhecimento de fato sistematizado, portanto, mais focado no desenvolvimento intelectual dos indivíduos, e que o mesmo não ocorria tanto, ou não ocorre em outras práticas musicais. “Torcendo” ainda mais esse discurso pode-se até chegar à ideia de que uma “boa sistematização” em qualquer prática musical que não a música sinfônica teria por trás alguma influência desta. Além disso, ficou evidente no discurso exposto a presença do ponto de vista no qual se atribui grande importância à relação entre tais iniciativas e a inserção dos jovens no mercado de trabalho e a presença dos próprios conceitos de “arte” e “religião”, construídos e impostos pelas classes dominantes, como pressuposto para se refletir sobre esse assunto.

Semelhante a essa visão, também foi manifestada a ideia de que essas práticas são em si

positivas por serem uma “complementação à formação cultural de crianças e jovens de baixa renda” (“tal como ler um livro, ou ir a um museu”) – ou “ampliar o universo cultural dos alunos”, tal como encontrado no discurso presente no livro *Educar Musicalmente. Conceitos, ideias e propostas para o ensino de música nas escolas*, distribuído pela Secretaria Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro para os professores de música da rede – e pela possibilidade de algumas dessas crianças e jovens poderem futuramente trabalhar como músicos, isto é, “com algo que se goste” e não em subempregos ocupados pelos seus pais e/ou responsáveis:

Os projetos sociais de música atuam na complementação da formação cultural de crianças carentes, no sentido de se proporcionar o ensino de música e de instrumentos. Apresentam embrionariamente mais uma opção ao aluno, que poderá, se resolver levar a outro patamar os conhecimentos inicialmente assimilados, transformar o aprendizado em profissão. Mas não necessariamente isso irá ocorrer. Dessa forma a música pode significar uma vida melhor, não apenas do ponto de vista financeiro, mas sob o aspecto de se trabalhar com algo que se goste, tendo em vista que muitas vezes os pais dos alunos atuam em subempregos, mal remunerados e ainda nada recompensadores sob uma ótica de realização pessoal. O contato com outras formas de manifestação artística, oriundas ou não de outras culturas, como no caso da música europeia, proporciona um intercâmbio cultural que pode ser bastante enriquecedor. A arte se alimenta e se recria através desse tipo de processo contínuo. Creio ser uma experiência positiva, tal como ler um livro, visitar um museu, etc.

O próprio termo “crianças carentes” já nos mostra que a pessoa que escreveu tal comentário possui um olhar de diferenciação sobre as crianças que compõem os estratos subalternos, no sentido de se enxergar como ocupante de um lugar superior ao delas, ou mesmo como superior a elas, nomeando-as pessoas passivas e incapazes. Assim como no primeiro comentário exposto, o conceito de “arte” aparece novamente, porém dessa vez aplicado também a “outras culturas”, mostrando a frequente assimilação desse conceito como algo universal, sendo um exemplo de que uma vez impondo amplamente seus valores, através de seu poder econômico e do poder simbólico, a classe dominante consegue transformar sua visão legítima do mundo social em senso comum (BOURDIEU, 1989). Novamente também surge o discurso em que se associa esse tipo de iniciativa à possibilidade de inserção dos jovens no mercado de trabalho; porém desta vez ao mesmo tempo em que é reconhecida a situação degradante dos empregos das classes subalternas, esta mesma situação é apresentada com tamanha naturalização, aceitando-se que muitos alunos ocuparão no futuro esses mesmos empregos, evidenciando certa concordância com as “visões de

uma sociedade ‘amigável às diferenças’”, em contraposição a propostas de políticas redistributivas e igualitárias (FRASER, 2001, p. 1). Além disso, de acordo com esse discurso, caso o trabalho com a música sinfônica não signifique uma mudança de posição do indivíduo no espaço social – como, por exemplo, ser remunerado de modo a poder deixar de morar na favela para passar a morar em um bairro de classe média – tais iniciativas se justificariam por possibilitarem aos jovens de baixa renda a aprendizagem de uma profissão que, mesmo quando mal remunerada, pode vir a ser “prazerosa”, ou pelo menos não tão degradante quanto os empregos e subempregos direcionados à classe trabalhadora.

Também houve opiniões em explícita concordância com a relação entre o ensino de música sinfônica e a ideologia capitalista, sem qualquer tipo de ponderação. Essas opiniões são aquelas que expressam mais explicitamente a conivência de seus comentadores com as “visões de uma sociedade ‘amigável às diferenças’” como no caso abaixo, em que um comentador se baseia na responsabilização do indivíduo para justificar qualquer tipo de trajeto social, bem como para afirmar que é diversidade seria o mesmo que desigualdade. Tal discurso se deu a partir da elaboração de sua opinião sobre o que motiva os jovens de baixa renda a estudarem música de concerto:

As motivações não podemos julgar o mérito e também não é uma unidade. Realização pessoal? Mostrar para terceiros? Se exibir? Ficar rico? Isso tudo é muito pessoal. Poderá haver o individualismo sim, mas isso não o isenta de ser "vencedor", se conquistou sua posição por seu próprio esforço e por meios legais. É difícil traçar uma linha comportamental "comum" supondo que todos são frutos da influência de quem os governa. Há o livre arbítrio, e o caráter de cada indivíduo em questão, para acatar ou não isso ou aquilo. Se assim não fosse, todos nós seríamos iguais, inclusive os poderosos, e não haveria qualquer diversidade cultural e social.

E houve aqueles comentários que expressaram a visão de que o ensino privado extraescolar de música sinfônica para jovens de baixa renda é positivo em si a ponto de isto ser uma verdade inquestionável. No caso abaixo, visando reforçar sua opinião, o comentador ainda apresentou o *link* de uma reportagem sobre o trabalho desenvolvido por um núcleo de ensino de música sinfônica para jovens de baixa renda, na qual era dito que a música sinfônica promovia “positivos resultados entre jovens da comunidade, uma vez que eles têm poucas chances de acesso às artes”:

Não entendi muito a pergunta. Mas num vejo problema em se incentivar os jovens a aprender música por ONGs. Acho extremamente positivo a oportunidade que se dá a eles para aprenderem um instrumento como profissão ou como lazer. Por exemplo, a música mudou a vida dessa menina.  
<http://extra.globo.com/noticias/rio/o-amor-de-uma-jovem-de-comunidade-por-acordes-de-um-violino-5895824.html>

Por outro lado, houve comentários que compreendem que o campo da produção simbólica é um microcosmo das lutas simbólicas entre as classes, nas quais as lutas da classe dominante têm em vista impor a legitimidade da sua dominação (BOURDIEU, 1989) e que o ensino privado extraescolar da música sinfônica para jovens de baixa renda integra o conjunto de representações dessa classe para esses fins e que por isso trata-se de um tipo de violência simbólica. Tais comentários mostraram que em tal conjuntura existe uma relação entre a responsabilização do indivíduo (juntamente com a ideia de “vocação artísticas”) e a competitividade, presentes na tradição da música sinfônica, com posturas individualistas e trajetórias profissionais politicamente alienadas, como mostrado nos comentários a seguir, escritos a partir da pergunta lançada no blog: “Será que a ideia de vocação artística [no contexto do ensino privado extraescolar da música sinfônica para jovens de baixa renda] tem sido usada para atender ao pensamento liberal, servindo para justificar a responsabilização do indivíduo e a ideia de uma suposta neutralidade política nas escolhas e ações das pessoas?”:

1º Comentador:

Eu não tenho dúvidas que sim, não só em comunidades de baixa renda como em qualquer local a difusão do esforço pessoal como prioritário ou único desmobiliza a luta de classe. O problema maior em ser nas comunidades de baixa renda é a legitimação de uma ideologia que não está a favor desta comunidade, pois ela se constitui em sua maioria de trabalhadores e não de proprietários e por isso é considerada "de baixa renda". Uma sociedade vista como uma sociedade de luta de classe mobilizaria as pessoas ao contrário da visão burguesa que concebe a sociedade como luta entre indivíduos. "A crença na capacidade individual é uma das mais poderosas armas do capitalismo para manter a classe trabalhadora desunida e digladiando-se entre si" (Reflexões sobre luta de classes no interior da escola pública - Luiz Carlos de Freitas in educação e luta de classes).

2º Comentador:

O músico acaba, na minha opinião, por estar colocado como uma espécie de profissional liberal, que muitas vezes deve pensar em formas de "passar a perna" em quem se põe à sua frente, e que não tem qualquer escrúpulo na hora de escolher o cliente. Aqui em Portugal vi uma coisa que refletia bem isso: um músico tinha no *Facebook* uma foto ao lado do primeiro-ministro durante um jantar no qual esse músico realizou um concerto, porém no comentário da foto esse mesmo músico dizia o quanto ele não gostava desse primeiro-ministro, quer dizer, a posição política do músico não foi suficiente para negar um

trabalho, que servia essencialmente para o prazer desse político, e nem sequer para o impedir de tirar uma foto com ele...

3º Comentador:

Quem descobriu a vocação do povo de baixa renda para música sinfônica? Antigamente a vocação que o senso comum aceitava era prá bateria de escola de samba. De repente a flauta doce virou o instrumento preferido de todos os alunos. Agora não deve ser mais. Certamente gestores direcionam os projetos para seus interesses, já houve época em que o Villa-Lobos convenceu o Brasil de que cantar em coro orfeônico era o que havia de bom. Onde estão os coros orfeônicos? Não há neutralidade, muitas vezes as pessoas nem têm escolha. Acho que tem uma questão anterior: porque estudar um instrumento de orquestra? Lembrando que instrumento de orquestra existe fora da orquestra. E mais, em que orquestra tocar? Profissional? A da Igreja? A da escola? E o aposentado que quer tocar? Não entendo muito de vocação, mas definitivamente desejo e oportunidade levam as pessoas onde o contexto as permitir.

Em resposta às perguntas, “O que é inclusão social? Como ela acontece através da música?”

– elaboradas por mim com base nos discursos utilizados para justificar o ensino privado extraescolar de música sinfônica para jovens de baixa renda, que acabam por lançar diversas palavras e termos sem muita, ou nenhuma contextualização, muito presentes nos diversos materiais de divulgação das iniciativas em questão – foi escrito o seguinte comentário:

Acredito que a inclusão social é uma coisa pelo qual passamos todos nós humanos, independente da classe social, e independente da cultura na qual estamos inseridos, pois a partir do momento em que somos seres sociais estamos vivendo a vida em constante "inclusão social". No caso específico dos chamados "projetos sociais" (que também poderiam ser as alcunhas de escola, hospital, manicômio, shopping, igreja, etc., pois todos são projetos sociais a partir do momento em que consolidam um certo viver e um certo pensar social) nas comunidades pobres acho que os mesmos se inserem num projeto capitalista de sociedade que tem por necessidade "acalmar" os ânimos de uma classe socialmente desfavorecida, explorada por uma pequena quantidade de ricos que os exploram. A história já mostrou que em muitos momentos esta classe explorada já se organizou e lutou contra seus opressores, e ao meu ver os chamados "projetos sociais", muitas vezes financiados por estes opressores, funciona para incutir uma subjetividade obediente e subserviente a partir de conceitos como por exemplo a "disciplina" do estudo instrumental "erudito", ou mesmo a ideia de que a música produzida em seu contexto social é "menor" que aquela produzida entre os ricos e a classe média (nesse caso música erudita e MPB). Assim, ao "tirar das ruas" as crianças e adolescentes que serão ultra explorados no futuro, como seus pais já são, a classe dominante, com seus conceitos de obediência e disciplina, conseguem estar presentes por mais tempo na cabeça das crianças, para além da já sacrificante "escola bancária", televisão, rádio, igreja, e outras instituições sociais propagadoras de subjetividade capitalística (Guattari, 2005).

De acordo com essa opinião, considerando que a prática da música sinfônica tem se caracterizado fortemente pelo comportamento de obediência de seus praticantes a figuras que ocupam papel de

autoridade, seja dos alunos para com os professores, instrumentistas para com os regentes, ou músicos para com financiadores estatais ou privados (pois caso contrário, isto é, se não houver a obediência, essa prática poderia deixar de existir, já que depende de grandes investimentos vindos dos financiadores – as autoridades), haveria um possível interesse da classe dominante em incutir através do ensino da música sinfônica esse comportamento de obediência às autoridades nos jovens de baixa renda, o que seria uma das ferramentas de imposição e garantia da legitimidade de sua dominação. O mesmo comentador, após expor sua opinião sobre o que seria a “inclusão social” de maneira geral, também elaborou um discurso em que o termo “inclusão social” quando aplicado ao contexto do ensino privado extraescolar para jovens de baixa renda significa na realidade o esforço da classe dominante em fazer com que esses jovens passem naturalizem o modelo de sociedade por ela imposto, mesmo que isso signifique ocupar o lugar de subalternidade e ter sua força de trabalho explorada pelo grupo dominante. Esse mesmo comentador, em outro momento, de forma a complementar o que foi exposto acima, ainda colocou as seguintes perguntas, visando ampliar a discussão: “Será que realmente as pessoas mais pobres da nossa sociedade estão excluídas da mesma? Será que estas não funcionam como parte fundamental desta máquina social em que vivemos?”.

O conteúdo denunciado pelo jovem violinista, publicado por mim na página virtual, no qual a criminalização de crianças e jovens de baixa renda era usada como apelo para se conseguir financiamento para certo núcleo de ensino privado extraescolar da música sinfônica, que estava prestes a se desfazer por falta de verbas, também acabou resultando na manifestação de opiniões mais contextualizadas politicamente. O conteúdo proposto pelo violinista foi o seguinte:

Centenas de crianças e famílias choram a perda de patrimônio cultural em Campos. Centenas de crianças choram a possibilidade de perder a oportunidade de um futuro digno por falta de interesse do poder público e de empresários na cidade de Campos dos Goytacazes, no interior do Rio de Janeiro, pois a ONG Orquestrando a Vida anunciou uma possível paralisação por falta de patrocínios para continuar o trabalho sociocultural desenvolvido pela entidade há 16 anos e que alcançou palcos como o Carnegie Hall em Nova York e é considerado o maior e melhor núcleo do célebre “El Sistema”. A Orquestrando a Vida atende a 750 crianças carentes em 06 orquestras sinfônicas e 02 bandas, e com a paralisação estas crianças voltarão a atividades irregulares como tráfico de drogas, assaltos, entre outros atos ilícitos, perdendo todo o trabalho desenvolvido pela ONG na transformação social e inserção no mercado de trabalho. Os alunos, pais, professores e amigos da Orquestrando a Vida realizam no próximo dia 09 de maio às 17h um manifesto na praça principal da

cidade de Campos (Praça São Salvador), que está sendo chamado pelos organizadores de “Grande Ensaio Aberto”. Este ensaio será o último ensaio dos grupos sinfônicos pertencente a Orquestrando a Vida se não ocorrer um socorro imediato à instituição.FAÇA PARTE DESTE MOVIMENTO.DIVULGUE!!! A ORQUESTRANDO A VIDA PEDE SOCORRO!Conheça nosso blog - Clique aqui!Conheça nosso website - Clique aqui!

Tal conteúdo gerou comentários muito indignados na página virtual, tais como:

1º Comentador:

SEM CONTAR que, se há criminalidade entre jovens, não é por falta de ONGs, mas por falta de infundáveis políticas públicas que deveriam ser realizadas e não são. A oportunidade de um futuro digno depende de muita coisa. Como eles podem afirmar que as crianças "voltarão" pras atividades criminosas? Porque são carentes? Essa ONG deve ser milagrosa: podia atender jovens de classe média também, pra evitar que se tornem políticos fascistas, corruptos, aproveitadores, advogados sem-caráter, médicos vendidos e gananciosos... será que funciona? O poder da música é grande, hein??

2º Comentador:

Caramba, acho que eu nunca li nada tão explicitamente fascista... sem a música a consequência óbvia: O tráfico, os assaltos, as atividades ilícitas... será que ninguém mais nota o teor etnocêntrico e discriminatório desse texto? Isso foi divulgado e foi aceito pela comunidade? O que eu não consigo entender é onde estão as vozes das crianças que tocam nesse projeto... elas realmente concordam que são essencialmente assaltantes e traficantes? Como é que a pessoa que escreveu esse texto explicaria o fato de pessoas que passaram a vida inteira na classe média alta, com tudo o que precisam e muito mais, roubam tanto (muito mais que um simples ladrão morador de favela com certeza) dos cofres públicos, ganham tanto com contravenções como os caça níqueis, o jogo do bicho e etc., sem contar os dividendos gerados pelo tráfico de drogas que vão diretamente para o bolso dos mais ricos (ficando apenas uma pequena parcela para a "bucha do canhão" que são os mais pobres)? Para não falar dos “playboizinhos” que traficam a rodo na Zona Sul e na Barra da Tijuca, entre sintéticos e drogas vindas dos morros... indignante...

Dentre as pessoas que fizeram comentários aos temas publicados no blog algumas se apresentaram como participantes ou ex-participantes de espaços destinados ao ensino privado extraescolar da música sinfônica para crianças e jovens de baixa renda. Em seus comentários essas pessoas também mostraram que mesmo compreendendo diversos problemas existentes nessas iniciativas, geralmente sendo vítimas dos próprios (1) porque se tratando de música e educação, também estão em concordância com a hierarquia do simbólico imposta pela classe dominante – uma vez que novamente, em tais discursos, práticas e saberes musicais das populações de baixa renda são colocados em patamar inferior ao da música sinfônica que, sendo uma das formas de representação da classe dominante, é tida como positiva em si, graças à

violência simbólica praticada rotineiramente pela classe dominante que faz com que seu sistema simbólico seja assimilado como verdade; e/ou (2) por terem seus pensamentos estruturados de forma condizente com a lógica inerente dessas iniciativas, isto é, a lógica do mercado neoliberal que inclui a mercantilização do conhecimento e dos bens culturais; e/ou (3) por acreditarem que a partir dessas iniciativas será possível futuramente romper com o próprio neoliberalismo, como é apresentado no exemplo a seguir, novamente sobre o tópico em que se discutia o registro em vídeo de um ensaio de um conjunto de violoncelos da Fundação Vale Música de Belém do Pará:

Comentador:

Projetos sociais/artísticos/culturais/educacionais financiados por grandes empresas são comuns e são, pra mim, expressão da autoindulgência delas. Como se estivessem compensando as besteiras que frequentemente fazem, como esse exemplo da notícia. Por outro lado esses projetos têm sim seu valor, a partir do momento que possibilitam experiências, por exemplo, musicais, para essas crianças, que de outra forma talvez nunca acontecessem. É claro que isso expõe outro problema, que é a falta de investimento público nessas áreas, abrindo essas brechas para o investimento privado. Isso, por sua vez, arrisco dizer, é sintoma do paradigma neoliberal que vem discretamente tomando conta do país (e do mundo), mesmo durante as recentes gestões de esquerda. Assim, da mesma forma que instituições públicas vão sendo privatizadas (um exemplo atual e bem próximo é o caso do Hospital Universitário e a EBSEH), a cultura e a educação também estão sendo "privatizadas". E claro, passam a funcionar em função de interesses econômicos. Voltando ao assunto inicial, acho que, apesar de tudo, esse tiro pode sair pela culatra: tais projetos envolvem profissionais que não têm necessariamente nenhuma relação ideológica com seus patrões (suponho que a regente do Vale Música não esteja realmente preocupada em limpar a imagem da Vale ou que os professores da Fundação Bradesco não estejam realmente interessados em formar funcionários pro banco Bradesco), logo, é possível alertar e expor as pessoas envolvidas, da forma que for mais conveniente, sobre os reais interesses dessas empresas com esses projetos, desde que esses profissionais (regentes, professores, etc.) por sua vez, tenham consciência disso (e da necessidade de se expor isso). Enfim, é possível educar essas crianças e jovens integrantes desses projetos/fundações na contramão do que as empresas financiadoras pretendem. Combater essa tendência "lucrativista" de mega empresas e bancos de outra forma senão através da (re-)educação (de adultos e jovens), me parece uma missão impossível.

Júlia:

Não vejo como o tiro pode sair pela culatra nesses espaços de ensino. Imagino que se um professor nesse contexto resolve transformar a sua aula em um momento dedicado ao desenvolvimento do pensamento crítico com os alunos sobre a conjuntura em que vivemos e sobre as próprias práticas musicais e de ensino da qual participam, esse professor logo será demitido e logo entrará outro em seu lugar para cumprir o que é ditado pelos dirigentes desse tipo de espaço de ensino. Mas digamos que houvesse mais investimento público nesses espaços de ensino; será que os objetivos e resultados não seriam os mesmos, ou muito semelhantes àqueles trabalhados pelas empresas?

Comentador:

"esse professor logo será demitido e logo entrará outro em seu lugar para

cumprir o que é ditado pelos dirigentes desse tipo de espaço de ensino." Não necessariamente. Às vezes, como em "Inception", só é necessário que se plante uma sementinha de questionamento crítico na cabeça de um jovem. Atitudes simples como essa são praticamente "irrastráveis". E apesar de serem simples, se feitas em massa podem ter resultados significativos. (E mesmo no caso da demissão, o próprio exemplo de abdicar de um emprego em função dos seus ideais pode marcar o jovem. Que melhor forma de educar senão através do exemplo?) "será que os objetivos e resultados não seriam os mesmos, ou muito semelhantes àqueles trabalhados pelas empresas?" É bem possível, mas só o fato de estar havendo investimento (e consequentemente controle) público, já é um passo na contramão da lógica privativista neoliberal. E além do mais, o controle estatal é minimamente democrático (ao contrário do privado), o que possibilita as atitudes de reeducação já mencionadas com mais facilidade...

Trabalhei em projeto social como coordenadora e 6 meses foi o suficiente pra eu desistir porque vi como realmente é. E o projeto tinha apoio publico e privado. Os professores têm convicções políticas e apoiam sim a nossa causa da educação. Mas a direção quer dinheiro e exibir os patrocinadores pra ganhar mais dinheiro (e desviar, e lavar também). Dessa forma, exploram os professores E os alunos!!! Como foi o caso! O que essas crianças estão tocando?? Eu vivi vários casos parecidos... enquanto o professor dizia: "os alunos não estão prontos pra tocar..." o chefe fala: "tem quem mostrar, o patrocinador tem que ver resultado".. e paga mal, e não se interessa em melhorar, vive disso. Vive de apresentação, e não de ensinar música. É exploração. E não, eu não sou o único exemplo...

Ao defender que o modelo de ensino em questão “tem sim o seu valor”, mesmo com todos os problemas apresentados e por ele vividos, o comentador, ao longo de suas duas respostas, mostrou crer que tais espaços podem e devem ser utilizados, ainda que minimamente, pelos profissionais da música como espaços de construção de pensamento crítico, como se essa forma de utilização desses espaços pudesse culminar no rompimento com o neoliberalismo. Contudo, dado que existe o monopólio da violência física e da violência simbólica legítima (sendo os processos de nomeação e titulação ferramentas fundamentais para garantir a existência e continuidade desta) nas mãos do Estado e da classe dominante, que contam com uma poderosa estrutura de violências e controle sobre as populações subalternas, a forma de utilização desses espaços de ensino defendida pelo comentador é insuficiente para se chegar de fato ao rompimento com o sistema político-econômico neoliberal.

## Cap. 3 – VIOLÊNCIAS E CONTROLE

### Nomeação, Titulação e Reconhecimento da Classe Dominante

O interesse dos jovens de baixa renda em participar dos espaços destinados ao ensino privado extraescolar da música sinfônica se mostrou fortemente atrelado aos processos de nomeação e titulação que ocorrem no âmbito dessas iniciativas. Como pôde ser conferido em determinadas passagens da etnografia e da bibliografia utilizada nesta pesquisa, essas iniciativas se estruturam a partir dois conjuntos de nomeações (que na prática se caracterizam por certa fluidez entre o que é legítimo e o que é oficial) dadas aos estratos subalternos pela classe dominante. O primeiro conjunto de nomeações é aquele que tem por objetivo depreciar as populações dos estratos subalternos, desqualificando e criminalizando seus sistemas simbólicos (suas tradições, saberes, produções acústicas, etc.); dentre as analisadas nesta pesquisa, que pertencem a esse conjunto, estão: nomear a juventude de baixa renda de “vazia, desorientada e desviada”, nomear as pessoas de baixa renda de “incapazes”, “criminosos em potencial”, “doentes física e/ou psicologicamente” e “necessitadas de ajuda”, e nomear a população de baixa renda o verdadeiro “foco dos problemas”. Essas nomeações passam a ser assimiladas como verdade pela população em geral, incluindo os próprios estratos subalternos, graças aos aparelhos de poder e controle da classe dominante, dentre eles, no caso do Brasil, o compromisso dos governos federais com a estrutura oligopolista da propriedade e, com ela, a manutenção do controle dos grandes meios de produção e difusão cultural (NEVES, 2012, p.9), através dos quais tais nomeações são construídas e reforçadas diariamente, em articulação constante com o monopólio da nomeação oficial, este, detido pelo Estado (BOURDIEU, 1989, p. 149). Como resultado desse processo, as classes subalternas se limitam a se apreender como classe pelo olhar dos dominantes e passam a ter vergonha de si, vergonha esta também marcada por uma taxinomia dos tipos de

corpos e seus usos, colocada de forma legítima, porém não oficial, pela classe dominante em seus discursos (BOURDIEU, 2008, p. 360).

Em resposta ao primeiro conjunto de nomeações, a própria classe dominante formula um segundo conjunto de nomeações – este integrado a titulações – que seriam uma espécie de solução para os “problemas” formulados através do primeiro conjunto de nomeações. E do mesmo modo que acontece com o primeiro conjunto, o segundo conjunto conta igualmente com os mesmos aparelhos de controle e poder da classe dominante e também é igualmente assimilado como verdade pela população em geral. No decorrer da pesquisa foi possível identificar algumas formas de nomeação que integram o conjunto das “soluções” às formas de nomeação que definem “os problemas”; dentre elas, ser nomeada uma pessoa “trabalhadora e honesta”, quer dizer, uma pessoa que respeita o sistema de leis e modos de vida impostos, mesmo não concordando com eles, o que significa que esse tipo de nomeação pressupõe que essa pessoa reconheça que não possui poder para transformar a realidade imposta; e ser nomeada uma pessoa que busca “crescer na vida”, nomeação que pressupõe que essa pessoa não apenas concorde que existam relações profissionais competitivas e individualistas, como ainda busque se tornar um exemplo de indivíduo em conformidade com tais características, quiçá um grande exemplo de empreendedorismo ou ainda, no caso desta pesquisa, “um grande artista”.

Durante o trabalho etnográfico foi possível observar que o “status de artista” – em conformidade com os padrões apresentados pelas mídias hegemônicas e também por instituições escolares, agências governamentais e ONGs do que é “ser um ‘artista’”, na qual se inclui a ideia de uma possível inserção no campo da produção de espetáculos, apresentada por essas mesmas instâncias como algo que deve ser objeto de desejo de qualquer cidadão – é uma forma de “nomeação-solução” que se mostrou cumprir um papel-chave no contexto estudado, o que inclui abranger os tipos de “nomeação-solução” citados acima e o fato de ser um importante fator na adesão de muitos dos jovens de baixa renda ao ensino privado extraescolar da música sinfônica. Uma vez participando dessas iniciativas, os jovens são oficialmente nomeados “artistas” pelos grupos que financiam e/ou apoiam essa prática de ensino, isto é, as classes dominantes e o Estado, em seus discursos e em seus aparelhos de poder. O termo “artista” por sua vez é ao mesmo tempo

prestigioso (pois assim é legitimado pela classe dominante), pouco preciso e evoca comportamentos e aparências que correspondem às representações sociais do artista legitimadas pela classe dominante:

Ser um artista hoje tende a ser mais estreitamente relacionado com um estado, do que com uma verdadeira profissão; antes de qualquer criação, aquele que se pretende artista deve se parecer com um artista, corresponder às representações sociais do artista. Pode-se, portanto ser considerado artista, sem necessariamente viver do próprio trabalho, ou até mesmo sem se ter conseguido realizar uma obra integralmente (ADENOT, p. 3, 2010).

Dessa forma, ao serem nomeados artistas, os jovens de baixa renda se sentem mais integrados à visão oficial do mundo imposta pela classe dominante, pois, além de passarem a incorporar certas representações do sistema simbólico das classes dominantes, podem “atribuir a si mesmos um nome que os engloba numa classe suficientemente vasta para comportar também agentes que ocupam uma posição superior a deles” (BOURDIEU, 1989, p. 148).

Além do fato de receberem essa nomeação, muitos jovens, “visando maximizar o ganho simbólico da nomeação” (BOURDIEU, *idem*) buscam ainda, através dos espaços destinados ao ensino privado extraescolar da música algum *título*, escolar e/ou profissional – como um diploma de profissional técnico em música, ou um diploma de graduação em música, ou mesmo a carteira da Ordem dos Músicos – posto que este “é um capital simbólico institucionalizado, legal (e não apenas legítimo)” (*Ibidem*) que abre “o acesso a direitos e deveres da burguesia” (BOURDIEU, 2008, p. 27).

O fato de serem nomeados artistas oficialmente, portanto, e a eventual obtenção de algum título, parece fazer com que os jovens em questão se sintam detentores de parte do poder simbólico legítimo que possuem os grupos dominantes e seus artistas, como se pudessem de alguma forma se aproximar dos modos de vida legítimos que são medidos pelo acúmulo de capital e pelo prestígio e que são incessantemente transmitidos pelos aparelhos de poder da classe dominante.

No contexto estudado, um exemplo da valorização das representações da classe dominante sobre o que vem a ser um artista pode ser identificado na etnografia feita por Rose Hikiji sobre o *Projeto Guri*, quando a autora entrevista uma das pessoas responsáveis pela iniciativa:

Fizemos uma apresentação para montar o pólo da São Remo, onde as crianças são extremamente carentes, baixa renda mesmo. Nós levamos [o pólo de] Taubaté para tocar e eles fizeram uma apresentação com teatro junto, sobre os cem anos do nascimento de Monteiro Lobato e o Sítio do Pica-Pau Amarelo. Acabada a apresentação – que eles curtiram demais –, os pequenos ficaram desesperados de tanta alegria, por terem visto a Emília, o Pedrinho, a Narizinho. No final, as crianças foram vestidas dos personagens cumprimentar as crianças da favela. Parecia *show* da rede Globo... Para eles, eram artistas (HIKIJ, 2005, p. 165).

E em seu trabalho etnográfico sobre oficinas de ensino de música para crianças e jovens de baixa renda, Alexandre Dias da Silva traz à discussão a presença de um “encantamento” de se fazer parte do “mundo das artes”, no contexto estudado:

Durante meu trabalho de campo na Maré, pude perceber que o “mundo das artes”, enquanto via de solução para problemas econômicos e sociais inerentes ao capitalismo, “encantava” alguns professores e alunos. Parte desse “encantamento” pode ser atribuído à própria dinâmica de algumas oficinas, que, além de não promoverem reflexões amplas sobre as reais possibilidades de modificação das condições de vida a partir da música, fortaleciam a ideia de que eram “produtoras de artistas”. Alguns professores me afirmavam que essa não era a proposta das oficinas, outros acreditavam nesse encantamento, em função inclusive de estereótipos sobre “talentos inerentes a espaços de favela” escondidos por trás da falta de oportunidades (SILVA, 2011, p. 88).

Como identificado pelo autor, “ser artista” e se inserir no “mundo das artes”, ou no “mundo dos espetáculos” são noções que em algum momento chegam à ideia de “talento” e os vários estereótipos que essa ideia acaba por gerar. No caso do ensino da música sinfônica, a intenção de encontrar “os talentos escondidos atrás da falta de oportunidades” (manifestada geralmente em tom de necessidade) frequentemente tem sido usada como justificativa por profissionais da música sinfônica para concretizar tais iniciativas. De acordo com esse discurso, seria um absurdo “perder” os bons violinistas, violistas, violoncelistas, contrabaixistas, flautistas, etc. nascidos na favela; por isso a necessidade de oferecer condições para que esses “grandes músicos escondidos” tenham a oportunidade de se manifestar, causando bem para si e para a audiência. Esse modo de pensar, isto é, a visão que não se deve “desperdiçar” “talentos”, pode ser encontrado, por exemplo, no *Anuário Viva Música 2012*, na fala de um coordenador de um “projeto de cidadania sinfônica” em entrevista ao dossiê, sobre permanência dos jovens nos estudos da música sinfônica: “Aos 14 ou 15 anos, há alunos que demonstram o desejo de se profissionalizar, mas precisam ajudar nas finanças domésticas. Se não dermos um

direcionamento, eles vão trabalhar em supermercados e perdemos talentos” (*Anuário Viva Música 2012*, p. 50).

A ideia de vocação tem sido usada no contexto estudado tanto para justificar a existência desse tipo de ensino, como para gerar certo conformismo com a situação de precariedade encontrada nesses espaços. O jargão capitalista “vencer apesar das adversidades” (amplamente representado pelas mídias hegemônicas), algo que se consegue quando se tem vocação e vontade, é frequentemente evocado no contexto estudado seja por ingenuidade de seus agentes, seja pela intenção de se naturalizar o cenário de precarização. Temos, portanto, de um lado o próprio descaso com a juventude pobre, no qual se inclui a ideia de que “pobre não precisa de ‘muito’”, e de outro a ideia de vocação e/ou sacerdócio na carreira musical, posto que “nas representações sociais, o artista é visto como um ser vocacionado e devotado à sua arte; ou não será uma artista” (ADENOT, 2010, p. 7) e que, por isso, deve ser parte constituinte de sua vida profissional a insistência, a aceitação das adversidades e do sofrimento como obstáculos a serem vencidos quando se encarna o ideal de que o que mais importa é a paixão em ser artista. Essas duas questões têm sido fundamentais na naturalização da situação de precariedade encontrada no cenário dos espaços destinados ao ensino privado extraescolar de música sinfônica para jovens de baixa renda; ambas são aceitas e reproduzidas tanto pelo grupo formado pelos financiadores, gestores e professores, quanto pela própria juventude dos estratos subalternos.

Para os jovens músicos em questão, parece que fazer parte desses espaços significa poder ser, ou parecer, um consumidor em potencial como forma de oposição à opressão social, dado que historicamente o consumo tem sido uma poderosa forma de expressão da própria cidadania, uma maneira de ser bem visto e ouvido (SANSONE, 2000, p. 88). Talvez o grande incentivo ao consumo, que afeta, principalmente, crianças e jovens moradores das áreas urbanas, seja um dos principais fatores que levam muitos deles a permanecerem nesses espaços, almejando seguir uma carreira de musicista e/ou de professor de música, na esperança de garantir poder aquisitivo mais elevado. De qualquer forma, seguindo a carreira musical, ou não, fazer parte desses espaços proporciona aos jovens o *status* de artista, o status de alguém que busca “crescer na vida”, alguém que optou por ser um indivíduo alegre, batalhador, e por mostrar que é capaz de “vencer” apesar

das adversidades; o que, dados os estigmas que carrega por pertencer aos estratos subalternos, significa ter que provar diariamente para as classes médias e altas que não possui qualquer relação com criminalidade, seguindo os comportamentos ditados como corretos pelos discursos dominantes. Quer dizer, no dia a dia, a apropriação de uma prática musical das elites possibilita que esses jovens sejam diferenciados dos outros moradores das favelas e, como se estes últimos fossem menos humanos que os primeiros, isso significa ser menos violentado pela polícia, ser mais bem visto pela comunidade em geral, ser (relativamente) bem aceito nos bairros nobres e seus espaços públicos – nos quais, quanto mais escura é a pele, mais necessário é estar carregando o violino, ou vestindo a camisa, ou o uniforme do “projeto”.

Ao mesmo tempo em que se busca realizar com perfeição os padrões da música de concerto e sua performance, elementos culturais que remetem à origem e condição social dos estudantes também devem se fazer presentes, de alguma forma, nas atividades ou apresentações musicais, para que se garanta o reconhecimento do público e apoio de financiadores e órgãos oficiais de cultura. Não raro, a partir de uma ideia pré-concebida sobre grupos de indivíduos que representam o “outro”, ou o “diferente”, construída com base em preconceitos, estereótipos e fetiches (HERING COELHO, 2006) que tem origem na imposição do sistema simbólico da classe dominante, tanto o público composto por cidadãos das classes médias e altas, quanto os financiadores e órgãos oficiais de cultura, esperam encontrar nas atividades desenvolvidas nos espaços destinados ao ensino de música sinfônica para jovens de baixa renda uma ideia pré-concebida do “jovem favelado que toca música erudita”. Em geral, espera-se que esse jovem apresente estereótipos do que se reconhece como “pessoa pobre”, que seja negro, do sexo masculino e, de preferência, que já tenha vivenciado grandes dramas familiares, trabalhado para o tráfico de drogas e/ou que já tenha sido usuário de drogas, que já tenha cometido ou sido vítima de outros crimes, variando entre o “tão coitado” ou “potencialmente perigoso” (ARAÚJO ET ALI, 2006, p. 16), o que significa que esses jovens tornam-se alvo da exotização por parte dos setores elitizados. Quão mais identificáveis sejam os jovens aos estigmas a eles atribuídos e quão mais reprodutores do modelo da música sinfônica, mais bem visto será a iniciativa pelo público, financiadores e órgãos oficiais de cultura.

A sustentação do discurso a favor dessas iniciativas, amplamente defendido e difundido, através das mídias e políticas hegemônicas, também aponta para um interesse em inserir esses jovens nas regras vigentes de mercado e em uma “cultura consumista globalizada”. Além disso, a curta duração dos editais de fomento e a conseqüente precariedade na contratação dos profissionais, nos leva a pensar que também parece ser do interesse das políticas através dessas iniciativas gerar certa rotatividade do desemprego das camadas mais baixas, através da inserção precária de jovens no mercado de trabalho neoliberal. E diante da situação profissional precária, a ideia de vocação artística como habilidade inata e como devoção individual à arte, “custe o que custar”, é usada como motivo para se criar conformismo e aceitação dos problemas encontrados nos espaços dessas iniciativas e no próprio mercado de trabalho, por parte dos músicos, assim como também se torna uma ferramenta de legitimação do individualismo dos estudantes em questão e da suposta neutralidade política nas ações “em prol da arte” de um indivíduo (ADENOT, 2010; ARAÚJO, 2008).

## Holofotes na Juventude Pobre

Uma avaliação do cenário que comporta o ensino privado extraescolar de música sinfônica para jovens de baixa renda nos leva a constatação de que a violência simbólica é a grande força motriz da concretização dessas práticas educativas e sonoras. No entanto a grande engrenagem desse cenário é constituída por diversas formas de violência, não apenas as simbólicas, mas também a violência física. Para compreender as violências encontradas no campo estudado é preciso, pois, partir do pressuposto que:

Ainda que existam dificuldades para definir o que se nomeia como violência, alguns elementos consensuais sobre o tema podem ser delimitados: a noção de coerção ou força; o dano que se produz em indivíduo ou grupo de indivíduos pertencentes à determinada classe ou categoria social, gênero ou etnia. Concorde-se, neste trabalho, com o conceito de que “há violência quando, em uma situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou a mais pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais” (WAISELFISZ, 2012, p. 8).

Um dos discursos presentes no cenário brasileiro, no qual se insere o ensino privado da música sinfônica para jovens de baixa renda, que simultaneamente corrobora e cria terreno para os processos de nomeação expostos acima é o mito da não-violência que sustenta a imaginação social brasileira, colocado por Marilena Chauí, em seu artigo *Cultura política e política cultural*. Esse mito seria uma auto imagem dos brasileiros como “um povo ordeiro e pacífico, alegre e cordial, mestiço e incapaz de discriminações étnicas, religiosas ou sociais, acolhedor para os estrangeiros, generoso para com os carentes, orgulhoso das diferenças regionais e destinado a um grande futuro” (CHAUÍ, 1995, p. 3). E essa auto imagem se sustenta, devido a certas maneiras de se interpretar o que vem a ser violência:

De fato, o primeiro mecanismo empregado para interpretar a violência é o da *exclusão*: afirma-se que a nação brasileira é não-violenta e que, se houver violência, esta é praticada por gente que não faz parte da nação (mesmo que tenha nascido e viva no Brasil). O mecanismo da exclusão produz a diferença entre um *nós-brasileiros-não violentos* e um *eles-não-brasileiros-violentos*. *Eles* não fazem parte do *nós*. O segundo mecanismo é o da *distinção*: distingue-se o essencial e o accidental, isto é, por essência, os brasileiros não são violentos e, portanto, a violência é accidental, um acontecimento efêmero, passageiro, uma *epidemia* ou um *surto* localizado na superfície de um tempo e de um espaço definidos, superável e que deixa intacta nossa essência não-violenta. O terceiro mecanismo é de tipo *jurídico*: a violência fica circunscrita ao campo da delinquência e da criminalidade, o crime sendo definido como ataque à propriedade privada (furto, roubo e latrocínio, ou seja, roubo seguido de assassinato). Esse mecanismo permite, por um lado, determinar quem são os *agentes violentos* (de modo geral, os pobres) e legitimar a ação (esta sim, violenta) da polícia contra a população pobre, os negros, as crianças de rua e os favelados. A ação policial pode ser, às vezes, considerada violenta, recebendo o nome de *chacina* ou *massacre* quando, de uma só vez e sem motivo, o número de assassinados é muito elevado. No restante das vezes, porém, o assassinato policial é considerado normal e natural, uma vez que se trata de proteger o *nós* contra o *ele*. O quarto mecanismo é de tipo *sociológico*: atribui-se a *epidemia* de violência a um momento definido do tempo, aquele no qual se realiza a *transição para a modernidade* das populações que migraram do campo para a cidade e das regiões mais pobres (norte e nordeste) para as mais ricas (sul e sudeste). A migração causaria o fenômeno temporário da anomia, no qual a perda das formas antigas de sociabilidade ainda não foram substituídas por novas, fazendo com que os migrantes pobres tendam a praticar atos isolados de violência que desaparecerão quando estiver completada a *transição*. Aqui, não só a violência é atribuída aos pobres e desadaptados, como ainda é consagrada como algo temporário ou episódico. Finalmente, o último mecanismo é o da *inversão do real*, graças à produção de máscaras que permitem dissimular comportamentos, ideias e valores violentos como se fossem não-violentos. Assim, por exemplo, o machismo é colocado como proteção natural à natural fragilidade feminina; o paternalismo branco é visto como proteção para auxiliar a natural inferioridade dos negros; a repressão contra os homossexuais é considerada proteção natural aos valores sagrados da família; a destruição do meio ambiente é orgulhosamente vista como sinal de progresso e civilização etc. (CHAUÍ, 1995, p.4).

Os mecanismos de interpretação da violência identificados pela autora, como se pode perceber, compõem o imaginário que representa e defende os interesses da classe dominante brasileira, ou seja, o imaginário difundido pelas elites, majoritariamente brancas, em geral urbanas (mesmo quando se tratam de proprietários rurais), encabeçada majoritariamente por homens. Ocupando lugar de ostensivo poder sobre o restante da população brasileira, justamente por combinarem poder econômico e político, o que significa também poder bélico, as elites trabalham constantemente para que esses mecanismos de interpretação da violência se façam presentes nas políticas de segurança pública – acima de tudo, através da proteção da propriedade privada, da criminalização da pobreza, da juventude e dos movimentos sociais – e nas políticas culturais, que em geral têm sido direcionadas às camadas sociais mais baixas e elaboradas a partir do enquadramento, violento, dado a estas camadas de acordo com a interpretação da violência das elites.

Em resumo, a violência não é percebida como toda prática e toda ideia que reduza um sujeito à condição de coisa, que viole interior e exteriormente o ser de alguém, que perpetue relações sociais de profunda desigualdade econômica, social e cultural. O mito da não-violência permanece porque admite-se a existência *empírica* da violência, mas fabricam-se explicações para denegá-la no instante mesmo em que é admitida. Mais do que isso, a sociedade não percebe que as próprias explicações oferecidas são violentas. Dessa maneira, a violência que estrutura e organiza as relações sociais brasileiras, por não ser percebida, é *naturalizada* e essa naturalização conserva a mitologia da não-violência (CHAUÍ, p.4).

Em dado contexto, em que as políticas culturais se estruturam a partir de explicações violentas, racistas, misóginas e preconceituosas sobre as populações de baixa renda e sobre suas supostas necessidades, chegamos ao ponto em que muitas vezes se torna difícil definir os limites entre as políticas de segurança e as políticas culturais (GUAZINA, 2011). Isso têm acontecido devido a emergência de discursos nos quais a cultura e as artes possuem uma suposta capacidade de se tornarem “recurso para solucionar problemas políticos e sociais” (YUDICE, 2003, *apud* OCHOA, 2006, p. 2). Em seu livro *Entre los deseos y los derechos*, Ana Maria Ochoa aborda como as fronteiras entre arte, cultura e política foram transformadas radicalmente nas últimas décadas, de modo que atualmente se espera que a cultura e a arte preencham os vazios deixados pela política, levando “diferentes grupos e instituições a reclamarem a cultura como campo

crucial de intervenção na ordem social e política” nos espaços onde ocorre a “exacerbação do terror e dos desastres econômicos [e também ambientais] do neoliberalismo” (OCHOA, 2003, p. 17).

Em meio aos graves problemas políticos, sociais, econômicos e ambientais, parece que a ideia de um suposto potencial violento da juventude das favelas, “que têm estado sujeitas a representações elitistas do medo (reduzido das “classes perigosas”)” (ARAÚJO ET ALLI, 2006, p. 11), seja vista e difundida como o principal deles. Além disso, os moradores das favelas em geral, por possuírem baixo poder aquisitivo, costumam ser enquadrados pelos discursos elitistas e suas mídias de massa como pessoas passíveis de serem circunscritas no mecanismo de violência da delinquência e da criminalidade e nas violências atribuídas à migração do campo para a cidade e das regiões mais pobres (norte e nordeste) para as mais ricas (sul e sudeste), uma vez que os bairros favelizados são formados em boa parte por migrantes vindos das regiões mais pobres do país. Desse modo, os núcleos de ensino privado extraescolar de música sinfônica para jovens moradores de favelas, de maneira velada ou não, costumam ter como motivação principal o medo dessa suposta violência das “classes perigosas”:

Sendo assim, “é melhor prevenir do que remediar”, conhecido ditado popular, que traduz em parte as ações de inúmeros projetos sociais atuantes em favelas, onde muitos jovens encontram-se engajados nas práticas de capoeira, música teatro, futebol, entre outras atividades. A presença de tais iniciativas em muitos casos tem por base o argumento sintetizado por esse ditado, ou seja, em um contexto de criminalidade intensa é preciso afastar o jovem de qualquer possibilidade de envolvimento com práticas ilegais. Neste sentido, a ocupação do tempo torna-se essencial, uma vez que, como afirma outro ditado famoso: “mente vazia é oficina do diabo”, isto é, ócio disponível para o favelado é sempre um sinal de perigo. Para esse personagem, “tão coitado ou potencialmente perigoso” torna-se imprescindível um emprego ou um projeto social, valendo a lembrança de que a primeira hipótese, no atual cenário nacional, anda difícil, enquanto a segunda se multiplica cada vez mais (ARAÚJO, ET ALLI, 2006, p. 16).

Fica bastante claro, portanto, que os jovens são o foco principal dessas iniciativas, o que tem acontecido tanto devido aos altos índices de desemprego, como pelo fato das organizações criminosas do tráfico de drogas nas favelas, e os crimes no campo da delinquência, serem formados, sobretudo, por jovens entre 15 e 29 anos e pelo fato de a infância e a juventude serem encaradas como estágios de formação da “índole” e do “caráter” do indivíduo – quer dizer, de

acordo com este modo de pensar, um indivíduo que se encontra nesses estágios (principalmente na infância) pode ser mais facilmente “moldado”, algo que é evidenciado por Rose Hikiji, em trecho de uma narração suade uma das apresentações realizadas por alunos do *Projeto Guri*, em que a autora afirma que: “as imagens de si [dos alunos sobre eles próprios] construídas no jogo com a plateia, com o apresentador (e com a identidade que sua fala lhes atribui) farão parte das noções de pessoa ainda em construção”(HIKIJ, 2005, p. 17).

Portanto, na lógica do discurso em questão, se tratando de crianças e jovens pertencentes a camadas socioeconômicas “desprivilegiadas”, torna-se necessário para as classes dominantes que estas crianças e jovens sejam “moldadas” de modo a não se tornarem agentes desses tipos de violência, enquanto são simultaneamente violentadas diariamente pelo poder estatal ao não terem garantidos o direito à moradia, à alimentação, ao atendimento hospitalar e o direito de ir e vir. E, uma vez sendo os jovens de baixa renda o principal alvo dessas práticas educativas e musicais, os familiares destes também não são deixados de lado quando as atividades em questão têm como um de seus objetivos a integração dos familiares dos jovens participantes dos núcleos de ensino privado extraescolar da música sinfônica, pois estes familiares seriam, em certa medida, também associáveis à violência circunscrita no campo da criminalidade, mas principalmente (devido ao fato de ser comum a presença de gerações mais velhas de migrantes) à violência atribuída à migração do campo para a cidade, ou de uma região mais pobre para uma região mais rica. Dessa maneira, sob o prisma das classes dominantes, as políticas culturais têm assumido contornos que visam ao controle desses tipos de violência, utilizando-se de um discurso de celebração da música (e das artes em geral, assim como do esporte) como resposta à violência:

A afirmação de que a música serve de resposta à violência faz parte do que George Yudice tem apontado como uma transformação geral no valor e na episteme do cultural no mundo contemporâneo (2003). Segundo ele, em um mundo globalizado, com uma fratura do sentido clássico da credibilidade na política, o cultural passou a ocupar o lugar do político. Portanto, a justificação e valorização da cultura e das artes no mundo ocidental passou a ser sua capacidade como recurso para solucionar problemas políticos e sociais. (YUDICE, 2003). Mas a ideia de que a música serve para solucionar os problemas da sociedade e a tendência a instrumentalizá-la para causas sócio-políticas de dissolução de rupturas com a ordem social não é nova. Ela é um dos elementos que podem ser associados a diferentes ideias de transcendência espiritual e constituição moral do sujeito, e, portanto, do social, que

proliferaram em diferentes épocas e lugares na história da música ocidental (GOEHR, 1992). (OCHOA, 2006, p. 1)<sup>30</sup>

O discurso da música como resposta à violência associada aos bairros pobres se encontra tanto em editais de fomento (de órgãos públicos e privados) a ONGs, bem como nas mídias de massa – seja nas reportagens sensacionalistas e acríticas, seja nos enredos de filmes (ficções ou documentários) nacionais<sup>31</sup> e internacionais, em propagandas dos governos brasileiros, ou em propagandas das empresas que se dizem comprometidas com o “bem estar” da população. O discurso de associação dos jovens moradores de favelas à violência nada mais é do que a construção de uma premissa sobre esse estrato da população e, sendo essa premissa reiterada constantemente no arsenal pesado dos aparatos midiáticos e nas políticas culturais e educativas, é assimilada como verdade pela população em geral, levando à criminalização da juventude das favelas.

Por outro lado, simultaneamente ao crescimento desse discurso, tem ganhado força a ideia de que há músicas que celebram e incitam a violência e que, portanto, devem ser proibidas (OCHOA, 2006, p. 2):

Aqui o discurso de proibição não é apenas um assunto de censura musical (CLOONAN, 2003) e sim algo que faz parte de uma política de negação da existência de realidade sociais tais como as dimensões estéticas, sociais, econômicas e políticas do narcotráfico, o aumento da pobreza e as diferentes formas de exclusão social, as novas formas de internacionalização da tortura, ou o “silenciamento” das dimensões preocupantes da epidemia do vírus HIV,

---

30

La afirmación de que la música sirve de respuesta a la violencia, hace parte de lo que George Yudice ha señalado como una transformación general en el valor y episteme de lo cultural en el mundo contemporáneo (2003). Según él, en un mundo globalizado, con una fractura del sentido clásico de la credibilidad en la política, lo cultural ha pasado a ocupar el lugar de lo político. Por tanto la justificación y valoración de la cultura y las artes en el mundo Occidental ha pasado a ser su capacidad como recurso para solucionar problemas políticos y sociales (Yudice 2003). Pero la idea de que la música sirve para solucionar los problemas de la sociedad y la tendencia a instrumentalizar su sentido para causas socio-políticas de solución a la fractura del orden social no es, ni mucho menos, nueva. Es uno de los posibles elementos que se pueden asociar a diferentes ideas de trascendencia espiritual y constitución moral del sujeto y por tanto de lo social que proliferaron en diferentes épocas y lugares en la historia de la música clásica occidental (Goehr 1992), (...).(OCHOA, 2006, p. 1)

<sup>31</sup>Dentre os filmes nacionais com a temática do ensino de música sinfônica para jovens moradores de favela, podem ser destacados *Orquestra dos Meninos* (dirigido por Paulo Thiago e financiado pela *Petrobrás, Globo Filmes, Paramount Pictures* e *Glauçia Camargos*) e o documentário *Contratempo* (co-dirigido por Mini Kerti – então sócia da *Conspiração Filmes* – e pela atriz global e celebridade Malu Mader – “madrinha” do projeto carioca de música sinfônica “Villa – Lobinhos” que estreia no filme como diretora de um longa metragem.

ou de práticas de abuso sexual que se escondem atrás das portas da intimidade OCHOA, 2006, p. 2)<sup>32</sup>.

No contexto abordado nesta pesquisa, o funk carioca, estilo musical oriundo das favelas do Rio de Janeiro, representado em maior número por artistas e público jovens, que passou a ganhar força e ter maior visibilidade a partir dos anos 1990, talvez seja o melhor exemplo para ilustrar a existência de uma política de negação de sérios problemas econômicos, sociais e políticos, manifestada na proibição de uma prática musical, como colocado acima por Ana Maria Ochoa. O funk carioca além de expor de maneira contundente as realidades excludentes, opressoras e desumanas vividas pela população moradora de favelas, também pode ter como temática o varejo do tráfico de drogas nas favelas e assuntos sexuais (fazendo uso de vocabulário explícito), em geral extremamente misóginos, ou que reforçam relações de distinção e poder entre homens e mulheres, acompanhado geralmente por dança com movimentos sensuais, ou mesmo de dança que simule movimentos sexuais. Todos esses fatores e mais os fatores sonoros como a predominância da forte e grave percussão e o timbre e impostação veementes das vozes, em contraste com o crescente silêncio que faz parte dos planos da espetacularização das cidades brasileiras, apresentam conteúdos sociopolíticos que as camadas mais altas da sociedade preferem ignorar, domesticar, ou execrar. Desde o momento em que ganhou maior visibilidade, o funk carioca tem sido alvo constante de censura e repressão extremamente violenta e desumana por parte do Estado, principalmente através das forças policiais e militares, sob a justificativa de possuir conteúdo violento ou de incitar a violência, segundo a opinião das mídias hegemônicas.

As camadas mais altas, portanto, direcionam diversas formas de violência às camadas mais baixas, sobretudo aos jovens, a partir do entendimento de que essa população possui maior potencial violento e que por isso deve ser o principal alvo do controle e da violência do Estado. Sendo assim, de modo a funcionar como uma espécie de complemento à violência física e bélica

---

<sup>32</sup> Aquí el discurso de prohibición no es sólo un asunto de censura musical (Cloonan 2003) sino que hace parte de una política de negación de la existencia de realidades sociales tales como las dimensiones estéticas, sociales, económicas y políticas del narcotráfico, el incremento de la pobreza y las diferentes formas de exclusión social, las nuevas formas de internacionalización de la tortura o el silenciamiento de las dimensiones abrumadoras de la epidemia de SIDA o de prácticas de abuso sexual que se esconden tras las puertas de la intimidad (OCHOA, 2006, p. 2).

das polícias e das forças militares, bem como às violências cometidas através da legislação, as atividades educativas e, no caso desta pesquisa, o ensino de música, administrados e levados a cabo pelos governos, empresas e ONGs, não passam de outros mecanismos violentos e de controle, só que circunscritos no campo da violência simbólica (BOURDIEU, 1989); e a violência simbólica, por se encontrar dentro dos limites culturalmente permitidos e tolerados de violência por parte de indivíduos e instituições: familiares, econômicas ou políticas, tolerância que naturaliza uma determinada dose de violência silenciosa e difusa na sociedade (WAISELFISZ, 2012, p. 10), costuma ser de difícil identificação tanto por parte de quem a comete, quanto por parte de quem a recebe.

### Violências por Viés Pedagógico

No contexto dos núcleos de ensino de música sinfônica para crianças e jovens moradores de favelas, se formos organizar as várias formas de violência simbólica no decorrer das práticas pedagógicas, a primeira delas seria a negação da escuta musical dos alunos, quer dizer, a negação das práticas musicais ouvidas e vivenciadas por eles até então. Um exemplo dessa negação pode ser verificado no comentário feito por Glória Caputo, presidente da Fundação Amazônica de Música e coordenadora do Vale Música Pará – núcleo de ensino privado extra escolar de música sinfônica para crianças de baixa renda – ao *Anuário Viva Música! 2012*: “O objetivo [do núcleo de ensino em questão] era desenvolver, em Belém, um trabalho com crianças que ainda não tivessem contato com a música, a fim de formar uma orquestra sinfônica”. Logo, se observa nessa declaração que as práticas acústicas vivenciadas pelos alunos até o contato com o “projeto” não interessam para a presidente, posto que são ignoradas ao ponto de serem consideradas inexistentes.

Em contexto de ensino e aprendizagem, conhecer os gostos e as experiências musicais dos alunos deveria ser considerado de extrema importância, pois a escuta trata-se da primeira relação de troca entre o indivíduo e uma produção acústica, aspecto fundamental formador do modo como compreendemos o som e o explicamos através das palavras (OCHOA, 2009, p. 9),

que intervêm no processo de criação, produção e transferência de obras musicais (OCHOA, 2009, p. 2). No contexto estudado, a escuta musical de cada indivíduo, que traz consigo diversos modos de pensar, de entender o som, de criar sons, bem como modos de socialização, de construção de identidade e de redes sociais (OCHOA, 2009), pouco importa, uma vez que as iniciativas em questão se propõem a ser uma espécie de “terreno” para uma nova música, novos modos de socialização, de construção de identidade e redes sociais; uma oportunidade para crianças e jovens pobres “recomeçarem” suas vidas a partir de uma prática musical. Os processos pedagógicos acabam por ignorar completamente as práticas musicais que constituem o histórico de vida de dos alunos, pois o que importa é o “novo indivíduo” que se pretende formar, enquanto que o “antigo indivíduo” deve ser deixado para trás, manobra esta que pode ser nitidamente percebida em outro trecho da narração feita por Hikiji também sobre uma apresentação do *Projeto Guri*:

A “magia” do palco está também na aura que o envolve. “Ali é um lugar sagrado”, o maestro Márcio alerta os meninos do pólo Febem. Para subir no palco é preciso respeitar novas regras (“não dá para conversar com o mano, bater papo”), abandonar características pessoais, vestir uma nova máscara (“sorriam para o público, sejam simpáticos, agradeçam”). No caso dos jovens participantes do Guri no pólo Febem, a possibilidade de experimentar novos personagens no palco (“não eu”/“não não-eu”) é acompanhada pela expectativa do abandono dos estereótipos com que são marcados [seria mesmo o abandono de estereótipos? De acordo com o que foi visto acima é possível dizer que não]. Estimulados por professores e familiares, os meninos acreditam que a apresentação musical é uma chance de mostrarem que “são gente, não animais”, que “erraram, mas estão procurando um novo caminho”, que são “capazes”. (HIKIJ, 2005) P. 17).

Seguindo essa mesma lógica, outra forma de violência simbólica a ser destacada nos locais estudados é a ausência de espaço para qualquer forma de manifestação da sexualidade. Sendo os bairros favelizados alvo de preconceitos dos mais variados, e dentre eles alguns tipos de manifestação da sexualidade através de práticas musicais como o tecnobrega, o samba, mas principalmente o funk, o ensino da música sinfônica a jovens de baixa renda é também uma maneira de domar, ou adestrar o comportamento sexual dessas crianças e jovens –em sua maioria, afrodescendentes, sabendo-se que nas culturas negras em geral música e dança lidam com códigos sexuais explícitos vivenciados por crianças e adultos, tanto na “esfera doméstica” como na “esfera pública” (GAUNT, 2004, p. 387) –através de outra música: uma música que não se

dança, imbuída de noções logocêntricas como legitimadoras de poder, pois sendo esta prática musical considerada como “a ‘música absoluta, ou a ‘música em si’, *elevando* a Forma Musical ao verdadeiro prazer que a música pode oferecer, *o prazer da mente*”(MELLO, 2007, p. 4), nela também se faz presente a ideia de não ser contaminada pelo “libidinal”, ou mesmo pelo social, dissociada do real, do corpo e do concreto (McCLARY *apud* MELLO, 2007):

Como nos lembra Susan McClary, para o bem ou para o mal, a música nos socializa. Ela contribui fortemente na formação das identidades de indivíduos, pois os ensina a experimentar emoções, desejos e até mesmo seus próprios corpos (1994, p. 53). Se boa parte dos estudos que tratam do universo da música pop já têm claro que a música lida direta e deliberadamente com a sexualidade (WALSER, 1993; COHEN, 1991), não se pode dizer o mesmo dos estudos sobre a música erudita. Estes, especialmente os realizados pelo viés de uma musicologia presa aos moldes do pensamento social do final do século XIX, gostam de afirmar que a música clássica trata apenas de coisas “superiores”, que ela não seria contaminada pelo “libidinal”, ou quem sabe, mesmo pelo social (McCLARY, 1994, p. 54) (MELLO, 2007, p. 2).

Representando e reproduzindo tradições de comportamento das classes dominantes, em que comportamentos e falas ligadas ao sexo são velados, quando não reprimidos –apesar do discurso prolixo, clínico e público em torno do sexo (FOUCAULT, 2011) –,por outro lado, teoria e prática da música sinfônica se estruturam sobre visões sexistas e misóginas<sup>33</sup>, através das quais se exalta e legitima a dominação masculina heterossexual (MELLO, 2007), evidenciando que “a experiência da ‘música em si’ não pode ser considerada inocente, livre das relações de gênero e livre da política que lhe dá sustentação”(MELLO, 2007, p. 4):

Como aponta Joseph Kerman (1985), a tradição musicológica esteve sempre muito mais voltada para análises formais do que para questões sensíveis às humanidades, e isto se deve muito ao fato de que, no desenvolvimento da música ocidental tonal, surgiu todo um conjunto de pressupostos teóricos, explicitados através de convenções e construções retóricas repletas de metáforas sexuais. Estas se ligam a questões de gênero que estão na base de um paradigma narrativo poderoso, em cujo âmago está o ponto de vista masculino. Contudo, apesar da centralidade destas questões, a disciplina não parece tratá-las de modo consciente (McCLARY, 1994). Por exemplo, neste modelo androcêntrico, os tempos fortes de um determinado trecho musical são considerados “masculinos”, enquanto que os fracos, “femininos”; sobre as tríades maiores, é dito que elas exercem atração, em oposição às menores, ligadas à repulsão; também percebe-se “ímpetos procriativos” ocorrendo por

---

<sup>33</sup> De modo geral, nos estudos sobre relações de gênero, é consenso que há uma condição biológica dada para toda a humanidade que liga a diferença de sexo à capacidade reprodutiva, assim como há também em toda parte uma construção social feita sobre estes dados elementares que, no entanto, não se traduz da mesma forma em todo lugar (HÉRITIER, 1996, p. 22). Sabe-se que o sistema das relações de gênero está ligado às atribuições sociais de papéis, poder e prestígio, sendo sustentado por ampla rede de metáforas e práticas culturais associadas ao masculino ou ao feminino (MELLO, 2007, p. 2).

meio das qualidades dinâmicas da música tonal; ou ainda a idéia prevalente, desde o século XVII, do processo desencadeado pela expectativa (clímax) e resolução da expectativa, também chamado de tensão *vs.* relaxamento, presente no cerne da música ocidental, o que parece uma forte metáfora da atividade sexual. A forma *sonata-allegro* é estruturalmente um exemplo deste modelo: o tema de abertura deve ter um “caráter masculino”, enérgico, determinado, heróico, enquanto que o tema subsidiário é “feminino”, flexível, considerado o “outro”. Todos estes pontos são “naturalizados”, de modo a que “o feminino” nunca dê a última palavra neste contexto: no mundo da narrativa musical tradicional não há terminações femininas (McCLARY, 1994, p. 16) (MELLO, 2007, p. 2).

Para exemplificar a intenção de coibir a sexualidade das crianças e jovens no âmbito dos núcleos que promovem atividades artísticas e educativas para a juventude pobre, utilizemos a 4ª Mostra Brasil Juventude Transformando com Arte, realizada na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 2012, no Teatro Carlos Gomes, organizada pelo Centro de Estudos de Políticas Públicas (CEPP) e pelo programa Juventude Transformando com Arte<sup>34</sup>. Nesta mostra, houve a apresentação de um grupo de crianças e adolescentes do Rio de Janeiro, que executam a dança chamada *o passinho dos menor da favela*, praticada por crianças e adolescentes moradores de diferentes favelas, que em suas primeira manifestações mesclavam passos do funk com passos do frevo. A princípio, a iniciativa de dar visibilidade a esta prática musical parece não significar uma forma de violência simbólica; muito pelo contrário, de maneira afoita, pode ser entendida, inclusive, como uma forma de apoio à manifestação de uma expressão autônoma criada e praticada por crianças e adolescentes de baixa renda. Mas, no próprio texto explicativo sobre o grupo em questão – escrito pelo pesquisador que administra o grupo no espaço de uma ONG – no programa da Mostra, encontramos o seguinte conteúdo:

O que chama atenção no passinho do menor da favela é o mix de estilos dessa coreografia, cujas primeiras manifestações misturavam o funk ao frevo. Não demorou muito para que o antropofágico povo carioca adicionasse outros temperos. Movido pelo desejo de se customizar, o jovem da periferia colocou no seu liquidificador outros estilos de origem negra como o samba, o candomblé e o break. Hoje, essas influências já abrangem o balé clássico, o jazz e até mesmo a ioga, com posições inacreditavelmente difíceis. Os jovens que se dedicam a essa dança a potencializaram na internet. Não foi preciso nenhuma política cultural para estimulá-los a usar a grande rede para pesquisar, divulgar e discutir o que fazem com a alegria e o entusiasmo inerentes à

---

<sup>34</sup> Com o patrocínio do governo federal, governo do estado do Rio de Janeiro, prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, PETROBRAS, Sérgio Franco Medicina Diagnóstica, Clínica de Diagnóstico por Imagem, Light e apoio da Rede Globo, Fundação Vale, Observatório das favelas, Orquestra PETROBRAS Sinfônica, IBOPE Inteligência, Canal Futura, Citycol, Publytape, Palavra Assessoria em Comunicação, Imagens do Povo, Marcela Bronstein, Largo das Artes, Escola de Dança Centro Cultural Carioca e Angel Vianna.

juventude. Basta digitar “passinho do menor” no *Google* ou no *You Tube* para ver alguns dos *posts* mais acessados nas redes sociais. É exemplo poderoso de protagonismo juvenil e de inclusão digital. Além disso, o Passinho está criando uma cultura de paz nas comunidades populares do Rio de Janeiro, deserotizando o funk e desvinculando-o do crime (Programa da 4ª Mostra Brasil Juventude Transformando com Arte, 2012).

Esse exemplo ilustra bem a clara preocupação em eliminar o conteúdo erótico de uma prática musical dançante oriunda do protagonismo da juventude pobre - o funk, novamente. O texto também acaba por reforçar a visão elitista sobre a cultura da favela e da “arte” como resposta à violência, quando dá a entender que todo funk é erótico e vinculado à criminalidade – o que não procede na realidade – atribuindo ao Passinho o poder de moralizar certas manifestações culturais da juventude moradora de favelas e promover uma “cultura de paz” nesses locais de moradia, associando indiretamente esses locais, seus moradores e suas manifestações à criminalidade e outras violências.

Em seu trabalho intitulado “Etnografia da música”, Anthony Seeger, em dado momento, aborda a busca de Jean-Jacques Rousseau em fazer generalizações sobre a música enquanto uma totalidade (SEEGER, 1992, p. 8). Dentre as conclusões de Rousseau encontra-se aquela que “diz respeito ao fato de que os efeitos exercidos pelas canções sobre as pessoas não estão limitados aos efeitos físicos do som” (SEEGER, 1992, p. 8); e, para melhor ilustrar tal conclusão, Rousseau lembra como a ária suíça chamada *Ranz des Vaches* “era tão amplamente amada pelos suíços que foi proibida de ser tocada entre as tropas de seu exército, sob a pena de morte, devido ao fato de fazer chorar, desertar ou morrer a quem ouvisse” (ROUSSEAU (?) *apud* SEEGER, 1992, p. 8).

No trabalho de Jane Fulcher, já comentado acima, sobre as sociedades orfeônicas na França do Segundo Império, a música desenvolvida entre os operários pelo governo francês era tida como um recurso capaz de criar e incitar paixões humanas:

A plenitude emocional, postulavam, tornaria óbvios os desajustes político e social, reconciliando assim a liberdade individual com as demandas da sociedade mais ampla. As artes deveriam ajudar a consecução deste objetivo, mas particularmente a arte da música, que parecia, por sua natureza, ser inerentemente apropriada a tal fim social. (FULCHER, 1979, p. 4).

Reconhecidos os mecanismos de violência direcionados à juventude pobre e o poder que as práticas sonoras têm como “um campo vital de constituição de sentido do ser e da

sociabilidade” (OCHOA, 2009, p. 3) onde são trabalhadas subjetividades que auxiliam na construção e representação de identidades, o tipo de ensino aqui tratados mostra como as atuais políticas culturais e educacionais têm atuado no sentido de fazer com que crianças e jovens de baixa renda reformulem quem são, o que buscam, como devem se comportar, etc., a partir do reconhecimento do lugar estigmatizado que ocupam na sociedade sob o prisma da visão elitista. Tal reconhecimento, como colocado por Marilena Chauí, compreende que um indivíduo nascido na favela é visto como pertencente, ou pertencente em potencial ao grupo dos “eles-não-brasileiros-violentos” (um “indivíduo não-legítimo”, “um humano menos humano”) e que por isso “precisa de ajuda” para se transformar em algo reconhecido nos discursos presentes nas mídias, políticas públicas e por vezes na própria legislação como “indivíduo legítimo”, ou seja, um indivíduo pertencente ao “nós-brasileiros-nãoviolentos”; isto é:

Através das políticas culturais, portanto, não só se define quais textos artísticos são válidos para serem promovidos como também se validam – junto a esses textos – certos tipos de “ser” sobre outros. Utilizando uma linguagem foucaultiana, diríamos que as políticas culturais podem ser pensadas como “tecnologia de identidade”, quer dizer, como uma série de discursos e práticas que determinam os parâmetros culturais de validação do sujeito na sociedade<sup>35</sup>.

No caso estudado, a música constitui-se em mais um dentre os vários instrumentos de controle da população jovem dos estratos subalternos. Em resposta a ideia de uma suposta violência, faz-se uso da música de maneira extremamente violenta, para fins extremamente violentos.

---

<sup>35</sup>A través de las políticas culturales, por tanto, no sólo se define caules textos artísticos son válidos para ser promovidos, sino que también se validan – junto com esos textos – ciertos tipos de “ser” sobre otros. Utilizando un lenguaje foucaultiano, diríamos que las políticas culturales pueden ser pensadas como “tecnologías de la identidad”, es decir, como una serie de discursos y prácticas que determinan los parâmetros culturales de validación del sujeto en la sociedade (OCHOA, 2003, p. 21).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo sendo palco de tantas violências, coerção e autoritarismos e de tantos graves problemas financeiros, administrativos e jurídicos, decorrentes do próprio neoliberalismo, as etapas da etnografia deste trabalho deixaram claro que ensino privado extraescolar da música sinfônica para jovens de baixa renda é amplamente aceito pelos diferentes setores da sociedade brasileira, nos quais diferentes interesses estão em jogo no desenvolver dessas atividades. O grande grau de aceitação (que acontece também entre a classe intelectual) ocorre devido à existência de uma hierarquia do simbólico ditada e controlada pelos que exercem o poder dominante – na qual a música sinfônica ocupa lugar privilegiado – e que é reconhecida e aceita como legítima pelos que lhe estão sujeitos, o que só é possível graças ao grau de legitimidade dessa hierarquia, tão trabalhado e transmitido pelas elites aos dominados por séculos no Brasil, o que faz com que o poder simbólico exercido pelas classes dominantes seja algo praticamente invisível, por isso a dificuldade, em geral, de se compreender violências, coerções e autoritarismos como tal, quando estes se encontram no âmbito do simbólico. Tal hierarquia é construída através da *nomeação oficial* do que seria, no caso, “arte”, “artista”, “boa música” ou “má música”, “ato de imposição simbólica que tem a seu favor toda a força do coletivo, do consenso, do senso comum, porque ela é operada por um mandatário do Estado, detentor do monopólio da *violência simbólica legítima*” (BOURDIEU, 1989, p. 146) e de *nomeações legítimas* que cumprem com o papel de depreciar as populações dominadas, seus saberes e tradições. Através dessa lógica, a classe dominante tem conseguido se impor até entre setores intelectualizados que se consideram críticos à realidade imposta, uma vez que estes acabam reproduzindo simbolicamente os valores e violências da classe dominante. A hierarquia do simbólico e seus valores, que seriam a princípio arbitrários, não o são devido ao poder que possui o poder simbólico de constituir o dado pela enunciação:

O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer e ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão de mundo, e deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico da mobilização, só se exerce se for *reconhecido*, quer dizer, ignorado como arbitrário. Isto significa que o poder simbólico não reside nos “sistemas simbólicos” em forma de uma

“illocutionary force” mas que se define numa relação determinada – e por meio desta – entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos, quer dizer, isto é, na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz a *crença*. O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja a produção não é da competência das palavras. O poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder: só se pode passar para além da alternativa dos modelos energéticos que descrevem as relações sociais como relações de força e dos modelos cibernéticos que fazem delas relações de comunicação, na condição de se descreverem as leis de transformação que regem a transmutação das diferentes espécies de capital em capital simbólico e, em especial, o trabalho de dissimulação e de transfiguração (numa palavra, de *eufemização*) que garante uma verdadeira transubstanciação das relações de força fazendo ignorar-reconhecer a violência que elas encerram objetivamente e transformando-as assim em poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia (BOURDIEU, 1978, p. 14).

No contexto em que há um poder centralizador, o Estado, a música sinfônica parece ser tão inquestionável como algo positivo em si porque pertence ao conjunto de práticas que integram o monopólio da violência simbólica legítima do Estado – pois dele é resultado e a ele tem servido como instrumento de fortalecimento de seu poder – e por isso goza de uma oficialidade e legitimidade como nenhuma outra prática musical. Os setores dominantes por séculos promoveram e promovem, portanto, a enunciação da música sinfônica como possuidora de qualidades que não são encontradas em outras “práticas musicais”; tal enunciação acaba por desencadear diversos mecanismos de constrangimentos e coerções simbólicas que são naturalizados entre as diferentes frações da sociedade, dificultando que os indivíduos compreendam o grau de arbitrariedade dessas “qualidades exclusivas” atribuídas a essa prática musical.

Sendo o mundo um grande conjunto de poderes centralizados na forma de Estado e sendo os Estados, quase todos, antigas colônias da cultura europeia dominante, o grau de legitimidade da música sinfônica entre diferentes setores da sociedade brasileira é, portanto, tão grande, pois esta também se tornou um tipo de capital simbólico que “vale em todos os mercados” (BOURDIEU, 1989, p. 147), daí a ideia de seu caráter supostamente universal. E o fato de ser um tipo de capital simbólico que “vale em todos os mercados” parece também ser mais um motivo que gera a grande adesão dos jovens de baixa renda a essa prática musical. Enquanto às elites

interessa inculcar seus próprios valores nas classes subalternas – como foi possível observar em campo, tanto nos discursos proferidos pelas elites que financiam o ensino da música sinfônica em questão, quanto em análise da retrospectiva histórica sobre os modelos de ensino de música com propósitos centralizadores no Brasil, além das manobras jurídicas com o objetivo de criminalizar certas práticas acústicas das periferias urbanas – e naturalizar assim um sistema de exploração e dominação, às classes subalternas interessa qualquer forma de ascensão, através da obtenção de qualquer forma de capital (seja na forma de propriedades e bens materiais, seja na forma de capital cultural, que pode ser juridicamente garantido, ou de capital simbólico), ao mesmo tempo em que intelectuais não têm conseguido se posicionar criticamente diante de relações capitalistas e de dominação, quando estas se manifestam, sobretudo, através do poder simbólico – como foi possível identificar em discursos e práticas que se fizeram presentes no XX Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação Musical e em discursos encontrados em referências bibliográficas sobre a prática musical e de ensino aqui estudada.

Para as classes subalternas, uma vez que historicamente o consumo tem sido uma forma poderosa de expressão da própria cidadania (SANSONE, 2000, p. 88), em meio aos constrangimentos e coerção impostos por um poder centralizado, ao adquirir qualquer forma de capital, se chega a ser cidadão de alguma espécie. Mesmo que o jovem de baixa renda não venha a se tornar um profissional da música sinfônica, no contexto estudado foi possível observar que ao estudar a música sinfônica ocorre no jovem, a partir do reconhecimento deste de que existe a imposição de uma hierarquia de costumes e práticas, a incorporação de um tipo de capital simbólico, isto é, a incorporação de um tipo de poder, que faz mudar a visão que o indivíduo tem de si e a visão dos outros sobre ele.

O capital simbólico – outro nome da distinção – não é outra coisa senão o capital, qualquer que seja a sua espécie, quando percebido por um agente dotado de categorias de percepção resultantes da incorporação da estrutura da sua distribuição, quer dizer, quando conhecido e reconhecido como algo de óbvio. As distinções, enquanto transfigurações simbólicas das diferenças de fato, e mais geralmente, os níveis, ordens, graus, ou quaisquer outras hierarquias simbólicas, são produto da aplicação de esquemas de construção que, como por exemplo os pares de adjetivos empregados para enunciar a maior parte dos juízos sociais, são produto da incorporação das estruturas a que eles se aplicam; e o reconhecimento da legitimidade mais absoluta não é outra coisa senão a apreensão do mundo comum como coisa evidente, natural, que

resulta da coincidência quase perfeita das estruturas objetivas e das estruturas incorporadas (BOURDIEU, 1989, p. 145).

O ensino privado extraescolar da música sinfônica para jovens dos estratos subalternos também não significa qualquer tipo de ruptura com a realidade imposta, nem sequer em longo prazo – um dos discursos que se fez presente na etapa etnográfica da página virtual – porque esta prática musical e educativa não passa de mais um dos instrumentos criados para gerar constrangimento físico e simbólico, monopolizado pela classe dominante e pelo Estado. Em meio aos discursos construídos pela classe dominante, através de diversos processos de nomeação, o resultado dessas práticas musicais e educativas tem sido a contribuição para crescimento da vontade de grupos dominados de participar de alguma forma do poder dominante, dificilmente pensando em romper com este:

Resulta daqui, entre outras consequências, que o capital simbólico se incorpora no capital simbólico, não só porque a autonomia, real, do campo de produção simbólica não impede que ele permaneça dominado, no seu funcionamento, pelos constrangimentos que dominam o campo social, mas também porque as relações de força objetivas tendem a reproduzir-se nas relações de força simbólicas, nas visões do mundo social que contribuem para garantir a permanência dessas relações de força. Na luta pela imposição da visão legítima do mundo social, em que a própria ciência está inevitavelmente envolvida, os agentes detêm um poder à proporção do seu capital, quer dizer, em proporção ao reconhecimento que recebem de um grupo [no caso, as classes dominantes e o Estado] (BOURDIEU, 1989, 145).

O modelo de funcionamento dos locais destinados ao ensino privado extraescolar da música sinfônica para jovens de baixa renda faz com que o diálogo entre as partes (gestores, professores, alunos e seus responsáveis) seja algo completamente descabido, pois a proximidade entre o “benfeitor” e o “assistido” gera uma série de constrangimentos que, repetidamente, inibem uma relação mais crítica dos participantes e ex-participantes em relação aos núcleos deste tipo de ensino (SILVA, 2011, p. 62). Dado o formato dessas práticas educativas e musicais – um “tipo de solução ‘empacotada’ ou ‘pré-fabricada’ (FREIRE, 1977, p. 16) de caráter assistencialista, formado e sustentado em grande parte por discursos das classes mais altas<sup>36</sup> de “ajudar a quem precisa” (os mais “pobres”) – a ruptura também se torna algo totalmente improvável pois:

---

<sup>36</sup>Discursos também encontrados no apoio dado, por exemplo, por instituições filantrópicas de países centrais a países periféricos, como é o caso da *Brazil Foundation– generating resources for programs that*

A ajuda autêntica, não é demais insistir, é aquela em cuja prática os que nela se envolvem se ajudam mutuamente, crescendo juntos no esforço comum de conhecer a realidade que buscam transformar. Somente numa tal prática, em que os que ajudam e os que são ajudados se ajudam mutuamente, é que o ato de ajudar não se distorce em dominação do que ajuda sobre quem é ajudado. Por isso é que não há real ajuda entre classes dominantes e classes dominadas nem entre as “sociedades imperiais” e as chamadas sociedades dependentes, de fato, dominadas, na compreensão de cujas relações não se pode prescindir da análise de classe (FREIRE, 1977, p. 15).

E para que as práticas educativas não se distorçam em atos de dominação, ou em “qualquer tipo de invasão cultural, clara ou manhosamente escondida” (FREIRE, 1977, p. 16), de acordo com Paulo Freire as experiências não devem se transplantar, mas se reinventar (*Idem*). O que acontece no cenário estudado, porém, é que este não passa de mais um espaço de ensino que se resume a um “mercado de saber”: o professor é um especialista “sofisticado” que vende e distribui um:

conhecimento empacotado”, enquanto o aluno é uma espécie de cliente que “compra” e “come” esse conhecimento, ambos transformados em “repetidores de clichês” “que tendem a ficar alienadamente ‘aderidos’ à cotidianeidade, de que já não ‘tomam distância’ para compreender a sua razão de ser (FREIRE, 1977, p. 18).

E nesse “mercado de saber” o que está em jogo principalmente é a produção e mercantilização de poder simbólico pela e para a juventude que compõe os estratos subalternos.

Com o fim das ditaduras militares na América Latina – financiadas pelo Estado brasileiro e pelas classes dominantes, que tinham como propósito aniquilar os movimentos revolucionários que vinham ganhando força em prol de políticas igualitárias e redistributivas – ao final da década de 80 e início da década de 90, outras formas de fortalecimento da hegemonia, investidas novamente pelo Estado e pela burguesia, passaram a ser formuladas, afastando principalmente os setores populacionais mais oprimidos pelo sistema capitalista da possibilidade de se lutar por modos de vida igualitários, em que se respeita a diversidade. Dentre elas estão o maior estímulo à competitividade entre os indivíduos, através da terceirização de serviços antes garantidos pelo Estado (o que também garante maior acúmulo de capital para as elites), da intensa propaganda da ideia de voluntarismo e o surgimento de diversas instituições não governamentais com a incumbência de assumir diversas responsabilidades que antes cabiam ao Estado. A burguesia que

---

*transform the social reality of Brazil (gerando recursos para programas que transformam a realidade social brasileira)*, como foi possível observar no trabalho de campo.

outrora financiou a ditadura, agora, com o respaldo dado pela sociedade em geral – graças aos processos de nomeação e titulação e graças à legitimidade que possui sua hierarquia do simbólico – financia atividades educativas e assistencialistas que têm como objetivo inculcar seus ideais principalmente nas camadas mais baixas e garantir a perpetuação do capitalismo, enaltecendo “visões de uma sociedade ‘amigável às diferenças’” que se contrapõem a propostas de políticas redistributivas e igualitárias (FRASER, 2001, p. 1):

De algum tempo para cá, as forças da política progressista dividiram-se em dois campos. De um lado, encontram-se os proponentes da “redistribuição”. Apoiando-se em antigas tradições de organizações igualitárias, trabalhistas e socialistas, atores políticos alinhados a essa orientação buscam uma alocação mais justa de recursos e bens. No outro lado, estão os proponentes do “reconhecimento”. Apoiando-se em novas visões de uma sociedade “amigável às diferenças”, eles procuram um mundo em que a assimilação às normas da maioria ou da cultura dominante não é mais o preço do respeito igualitário. Membros do primeiro campo esperam redistribuir a riqueza dos ricos para os pobres, do Norte para o Sul, e dos proprietários para os trabalhadores. Membros do segundo, ao contrário, buscam o reconhecimento das distintas perspectivas das minorias étnicas, “raciais” e sexuais, bem como a diferença de gênero (FRASER, 2001, p. 1).

O ensino privado extraescolar da música sinfônica para jovens de baixa renda mostrou ter como objetivo garantir o pleno funcionamento desse tipo de sociedade “amigável às diferenças” ao apresentar soluções paliativas a certos problemas gerados pelo sistema capitalista e dar a impressão de que estes estão sendo de certa forma amenizados (SILVA, 2011) e, principalmente, ao fazer com jovens que formam a classe dos dominados naturalizem os valores defendidos pela classe dominante e passem a os defender também, uma vez que se sentem minimamente detentores de algum capital simbólico legítimo e reconhecidos como tal pelos discursos oficiais. Dado que a maioria dos jovens aqui estudados ocupam ou irão ocupar os empregos e subempregos destinados às classes subalternas, as iniciativas aqui tratadas não passam de partes da engrenagem da violência, que é o que garante a reprodução e a manutenção do *status quo*, do poder dos grupos dominantes, da exploração das classes dominadas.

E assim, para as classes dominantes, melhor do que haver porteiros, empregados domésticos, lixeiros, etc., é haver porteiros, empregados domésticos, lixeiros, etc. que apreciem a música sinfônica, a “boa música”. Se a intenção não é dividir o poder e o capital material, que seja feita uma “divisão” do capital simbólico legítimo, que o é por ser hegemônico e oficial

abaixo do poder da hegemonia, gerando certos “benefícios” ao indivíduo de baixa renda, já que este ao aderir a práticas representantes do poder hegemônico, formadas pela ideologia hegemônica, não representará tanto uma oposição ou uma ameaça ao sistema dominante. O tipo de ensino e prática musical aqui estudado é, portanto, mais um dos instrumentos criados para coagir a população de baixa renda no campo do simbólico e assim dissipar suas práticas culturais, através da inculcação dos modos burgueses de pensar, em simbiose com a ação da violência física, legal e bélica do Estado, para então “fechar o cerco” em torno dessas populações, numa tentativa de acabar com as resistências políticas, culturais e econômicas destas, que surgem em resposta à imposição de um modelo único e globalizado de sociedade, estruturado na exploração do trabalho e nas desigualdades sociais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADENOT, Pauline. A questão da vocação na representação social dos músicos (Tradução de Clotilde Lainscek). In. *Revista Proa*, nº02, vol.01, 2010. Disponível em <http://www.ifch.unicamp.br/proa>

ARAÚJO, Samuel. From neutrality to praxis; the shifting politics of applied ethnomusicology. *Muzikoloski Zbornik/Musicological Annual*, v. XLVI, p. 13-30, 2008.

\_\_\_\_\_. Etnomusicologia e debate público sobre a música no Brasil hoje: polifonia ou cacofonia?. *Música e Cultura* (Revista Online da Associação Brasileira de Etnomusicologia - ABET). No prelo. 2012.

ARAÚJO, Samuel ET ALLI. A Violência como conceito na pesquisa musical; reflexões sobre uma experiência dialógica na Maré, Rio de Janeiro. *TRANS Revista Transcultural de Música*, Barcelona, número 010, p. 1- 35, 2006.

BLACKING, John. 1976 [1973]. *Quão Musical é o Homem?* Londres: Faber & Faber. (Cópia de tradução portuguesa preparada por Guilherme Werlang. Laboratório de Etnomusicologia/Faperj; 2002).

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A., 1989.

\_\_\_\_\_. *A Distingção crítica social do julgamento*. 1ª reimpressão. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.

\_\_\_\_\_. *A Economia das trocas simbólicas*. 6ª edição. São Paulo: Editora Perspectivas S.A., 2009.

CASTAGNA, Paulo. *Música missionária na América Portuguesa* (HMB - Apostila 3). Apostilas do curso de História da Música Brasileira IA/UNESP. São Paulo, 15v. (site Unesp), 2003.

CHAUÍ, Marilena. Cultura política e política cultural. *Estudos Avançados* 9 (23), p. 71 – 84, 1995.

CLIFFORD, James. *A Experiência Etnográfica Antropologia e Literatura no século XX*. 4ª edição. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

DÓRIA, Carlos Alberto. 2007 Algumas teses (equivocadas ou não) sobre o Estado e a cultura brasileira. In: Seminário Internacional em Economia da Cultura, Fundação Joaquim Nabuco. 2007. Recife. Texto apresentado à Mesa “O poder público e a economia da cultura: a cultura como propulsora do desenvolvimento nas políticas públicas”.

FELD, Steve. Som e sentimento: pássaros, lamentos, poética e canção na expressão Kaluli. (*Sound and Sentiment: birds, weeping, poetics and song in Kaluli expression.*). Filadélfia: University of Pennsylvania Press. (Trechos trad. por Guilherme Werlang, Bolsista, Recém-doutor/Faperj Laboratório de Etnomusicologia/Faperj, Laboratório de Etnomusicologia – UFRJ, 2002).

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade*, Vol. 1. 21ª reimpressão. São Paulo: Graal, 2011.

FRASER, Nancy. *Reconhecimento sem Ética?* Lua Nova, São Paulo, 70: 101-138, 2007.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FULCHER, Jane. As sociedades orfeônicas; música para os trabalhadores na França do Segundo Império. (Tradução de Samuel Araújo do original em inglês “The Orpheon Societies: “Music for the Workers” in Second-Empire France. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, Vol. 10, No. 1 (Jun.), p. 47-56, 1979. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/836599>. Último acesso: 09/06/2009. Números entre colchetes no interior do texto indicam mudança de página no original.

GAUNT, Kira D. The Two O’Clock Vibe: Embodying the Jam of Musical Blackness In and Out of Its Everyday Context. *The Musical Quarterly*, p. 372–397, 2002.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. 1ª edição. Rio de Janeiro: LCT, 2011.

GRUPO MUSICULTURA. Tendências e circuitos de consumo de música na Maré, Rio de Janeiro. In: Micael Herschmann, org., *Nas bordas e fora do mainstream musical. Novas tendências da música independente no início do século XXI*. São Paulo: Estação das Letras e Cores Editora, 2011.

GUAZINA, Laize. *Práticas Musicais em Organizações Não Governamentais: uma etnografia sobre a (re)invenção da vida*. Tese (Doutorado em Música) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

HIKIJ, Rose Satiko. *Etnografia da performance musical – identidade, alteridade e transformação*. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 11, n. 24, p. 155-184, jul./dez. 2005.

\_\_\_\_\_. Música para matar o tempo Intervalo, suspensão e imersão. *Mana* 12(1): 151-178, 2006.

IGNÁCIO, Elizete; Simas, Marcelo. A estrutura econômica do funk no Rio de Janeiro: estudo sobre as relações pessoais em mercados informais. In: 32º Encontro Anual da ANPOCS (GT 10 – Cultura, Economia e Política). 2008. Caxambú, MG.

KIDULA, Jean Ngoya. Ethnomusicology, the music canon, and african music: positions, tensions, and resolutions in the african academy. *Africa Today* 52, no. 3, Spring, p. 100-113, 2006.

LYSLOFF, René. Musical community on the internet: an on-line ethnography. *Cultural Anthropology*, Vol. 18, No. 2 (Maio, 2003), p. 233-263. Disponível em <<http://www.jstor.org/stable/3651522>> Acesso em: 8 set. 2011.

MELLO, Maria Ignez Cruz. Relações de gênero e musicologia: reflexões para uma análise do contexto brasileiro. *Revista Eletrônica de Musicologia* Vol. XI (set.), 2007. Periódico online indexado, disponível em:[http://www.rem.ufpr.br/\\_REM/REMr11/14/14-mello-genero.html](http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMr11/14/14-mello-genero.html)

MENEZES BASTOS, Rafael José de. Etnomusicologia no Brasil: algumas tendências hoje. *Antropologia em Primeira Mão*, 2004.

MORELLI, Rita da Cássia Lahoz. O campo da MPB e o mercado moderno de música no Brasil: do nacional-popular à segmentação contemporânea. *ArtCultura*, Uberlândia, v. 10, n. 16, p. 83-97, jan.-jun, 2008.

NETTL, Bruno. O estudo comparativo da mudança musical: Estudos de caso de quatro culturas. *Revista Antropológicas*, ano 10, vol. 17: pp 11-34, 2006.

NEVES, Victor de Souza. Tendências das políticas culturais em tempos de capitalismo tardio: o caso brasileiro. Mensagem recebida por [victor@souza@gmail.com](mailto:victor@souza@gmail.com) em 5 de abril de 2012.

OCHOA, Ana María Gautier. 2002. *El sentido de los estudios de músicas populares en Colombia*. Actas del III Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional para

El Estudio de la Música Popular. Disponível em:  
<http://www.hist.puc.cl/historia/iaspmla.html>.

\_\_\_\_\_. *Entre los deseos y los derechos un ensaio crítico sobre políticas culturales*. Bogotá, Colômbia: La Silueta Ediciones Ltda, 2003.

\_\_\_\_\_. A manera de Introducción: La materialidad de lo musical y su relación con la violencia. *Revista Transcultural de Música* Nº 10. Dossier sobre Música y Violência, 2006. Periódico online indexado, disponível em <http://www.sibetrans.com/trans/p5/trans-10>.

\_\_\_\_\_. Pensar los géneros musicales desde las nuevas prácticas de intercambio sonoro. *A contratiempo* / Nº 13, Mayo de 2009. Periódico online indexado, disponível em: <http://acontratiempo.bibliotecanacional.gov.co/?ediciones/revista-13/articulos/pensar-los-generos-musicales-desde-las-nuevas-prcticas-de-intercambio-sonoro.html>

PALOMBINI, Carlos. *Funk Proibido*. 2011. Texto disponível online em: <http://www.proibidao.org/justica-e-cultura-funk-proibido>.

PELINSKI, R. La etnomusicologia em La edad posmoderna. In: PELINSCKI, R, *Invitacion a la etnomusicologia: quincé fragmentos y um tango*. Madri: Akal, 2000.

SANDRONI, Carlos. Apontamentos sobre a história e o perfil institucional da etnomusicologia no Brasil. *Revista USP*, São Paulo, nº 77: pp 66-75, março/maio, 2008.

SANSONE, Livio. Os objetos da identidade negra: consumo, mercantilização, globalização e a criação de culturas negras no Brasil. *MANA* 6(1):87-119, 2000.

SEEGER, Anthony. Etnografia da Música. In: MYERS, Helen. *Ethnomusicology. An introduction*. Tradução: Giovanni Cirino. Londres, The MacMillan Press, 1992.

SILVA, Alexandre Dias da. *As águas da Maré encontram-se ao Rio: A construção de uma memória coletiva para a Maré, diálogos e tensões*. 2006. Monografia apresentada como trabalho final do curso de graduação em história da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. *A MARÉ NO RITMO DAS ONGS: Uma análise sobre o papel das oficinas musicais de Organizações Não-Governamentais no bairro Maré/Rio de*

*Janeiro*. 2011. Dissertação (Mestrado em Música) - Centro de Letras e Artes, Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

TIBLE, Jean. Lutas contra o Um: notas do diálogo entre uma antropologia e um Marx contra o Estado. *Revista de Antropologia Social dos Alunos do PPGAS-UFSCar*, v.3, n.1, jan.-jun., p.171-197, 2011.

TURINO, Thomas. The four fields of music making. Manuscrito não-publicado, apresentado ao evento Música em Debate VII, Laboratório de Etnomusicologia da UFRJ, março de 2008.

WACQUANT, Loïc. *As prisões da miséria*.1999. Texto disponível online em: [www.sabotagem.revolt.org](http://www.sabotagem.revolt.org). Data da digitalização: 2004.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da violência 2012 crianças e adolescentes do Brasil*. 1ª edição. Rio de Janeiro: CEBELA, 2012.