

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CARLA IRENE ROGGENKAMP

**PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL EM INSTITUIÇÃO DE ACOLHIDA PARA
ADOLESCENTES: POSSIBILIDADES E LIMITES**

**PONTA GROSSA
2012**

CARLA IRENE ROGGENKAMP

**PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL EM INSTITUIÇÃO DE ACOLHIDA PARA
ADOLESCENTES: POSSIBILIDADES E LIMITES**

PONTA GROSSA

2012

CARLA IRENE ROGGENKAMP

**PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL EM INSTITUIÇÃO DE ACOLHIDA PARA
ADOLESCENTES: POSSIBILIDADES E LIMITES**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Área de concentração: Educação. Linha de pesquisa: História e Políticas Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Maria José Dozza Subtil

PONTA GROSSA

2012

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

R733p Roggenkamp, Carla Irene
Práticas de educação musical em instituição de acolhida para
adolescentes: possibilidades e limites / Carla Irene Roggenkamp.
Ponta Grossa, 2012.
136 f.

Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de
Ponta Grossa.
Orientadora: Profa. Dra. Maria José Dozza Subtil.

1. Educação musical. 2. Adolescentes – situação de risco. I.
Subtil, Maria José Dozza. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Mestrado em Educação. III. T.

CDD: 372.87

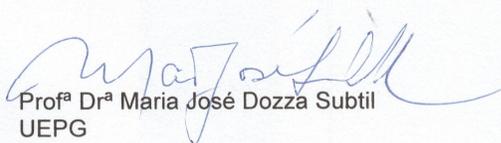
TERMO DE APROVAÇÃO

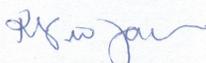
CARLA IRENE ROGGENKAMP

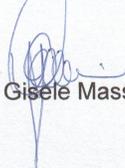
PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL EM INSTITUIÇÃO DE ACOLHIDA DE ADOLESCENTES: POSSIBILIDADE E LIMITES

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador


Profª Drª Maria José Dozza Subtil
UEPG


Profª Drª Rose Meri Trojan
UFPR


Profª Drª Gisele Masson
UEPG

Ponta Grossa, 04 de abril de 2012.

Dedicado a todas as meninas
que participaram desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que me fizeram acreditar na arte não apenas como diversão, mas, também, como profissão.

Às minhas irmãs Maria Augusta e Rose, pelo incentivo constante e pela paciência demonstrada ao longo deste período.

Aos meus amigos e colegas de profissão pelo estímulo recebido.

Aos cantores do Coro Municipal de Ponta Grossa e do Coro em Cores, que cooperaram, e ainda cooperam, para tornar as minhas experiências musicais cada dia mais ricas e vibrantes.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da UEPG, pelas enriquecedoras contribuições durante as aulas.

A toda a equipe da “Casa da Menina”, pela disposição, perseverança e coragem demonstrada no dia-a-dia, e que contribuiu para transformar este período de pesquisa em uma experiência viva e contagiante.

À minha orientadora Profa. Dra. Maria José Dozza Subtil, por ter sido uma fonte de inspiração e de motivação constantes ao longo destes últimos dois anos.

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise das práticas musicais no ambiente de uma instituição que acolhe adolescentes em situação de risco pessoal e social. O objetivo da pesquisa foi investigar as relações das adolescentes envolvidas com o repertório musical clássico, popular e midiático, desvelar as contradições do contexto institucional no que se refere às funções atribuídas à arte e à música, bem como verificar em que medida as práticas de educação musical voltadas a este público podem contribuir ou não para a superação da realidade social vivida. Utilizou-se como referencial teórico-metodológico o Materialismo Histórico e Dialético (MARX, ENGELS, 1999, 2008; MARX, 2006, 2008; MÉSZÁROS, 2002; CHAUI, 2007; KOSIK, 2010), autores que contribuíram para uma fundamentação das teorias de Estado e que envolvem os aspectos gerais da instituição (GRUPPI, 1986; CARNOY, 1988; NETTO, 1992; PERONI, 2006; GRANEMANN, 2009; REZENDE, 2009; IAMAMOTO, 2010), e autores que discorrem sobre as concepções estéticas e educacionais a partir de uma perspectiva crítica (VÁZQUEZ, 1978; CANCLINI, 1984; FISCHER, 1987; PEIXOTO, 2003). A coleta e a análise de dados deram-se através das práticas de educação musical realizadas pela pesquisadora, enquanto professora de música, no ambiente institucional, e da observação deste cenário ao longo de dois anos consecutivos. Este trabalho parte do pressuposto que a educação musical, e a educação para as artes em geral, podem e devem contribuir para um maior desenvolvimento do senso crítico da população atendida de modo a contribuir para a gestação da transformação social.

Palavras-chave: Adolescentes em situação de risco. Repertório musical. Práticas de educação musical. Políticas sociais.

ABSTRACT

This paper presents an analysis of the musical experiences developed by teenagers which find themselves at social and personal risk that are put under an institution's care. The objective of this research was to investigate the relations between the teenagers and the classic, pop and mediatic musical repertory, to reveal the contradictions inside the institution related to the functions granted to arts and music, also to verify in which measure the musical education techniques applied to this public can or not contribute to overcome this social reality. Were used as theoretical methodological references the Dialectical and Historic Materialism (MARX, ENGELS, 1999, 2008; MARX, 2006, 2008; MÉSZÁROS, 2002; CHAÚÍ, 2007; KOSIK, 2010), authors that contributed with the bases for the State theories and that are related to the institution's general aspects (GRUPPI, 1986; CARNOY, 1988; NETTO, 1992; PERONI, 2006; GRANEMANN, 2009; REZENDE, 2009; IAMAMOTO, 2010), and authors that write about the educational and aesthetics conceptions from critic perspective VÁZQUEZ, 1978; CANCLINI, 1984; FISCHER, 1987; PEIXOTO, 2003). The gathering and analysis of the data happened through the observation of the results achieved by the application of musical education techniques by the researcher, a music teacher, inside institution for a two years period. This paper assumes that musical education, and arts education in general, can and should contribute for a greater critical sense development among the attended population in order to lead to social transformation.

Keywords: Teenagers in a risky situation. Musical repertory. Musical education techniques. Social Policies.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: O MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO E AS CONCEPÇÕES ESTÉTICAS MARXISTAS	15
1.1 CATEGORIAS FUNDAMENTAIS DO MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO	16
1.1.1 Fenômeno e essência	18
1.1.2 Contradição	21
1.1.3 Totalidade	22
1.1.4 Ideologia	23
1.1.5 Alienação	28
1.1.6 Práxis	30
1.2 CONCEPÇÕES ESTÉTICAS MARXISTAS	32
1.2.1 As origens do trabalho artístico	34
1.2.2 Funções da arte na sociedade capitalista	36
1.2.3 Arte midiática e sua relação com as massas	43
CAPÍTULO 2 – O ESTADO, O SISTEMA ECONÔMICO CAPITALISTA E A CONSTITUIÇÃO DO TERCEIRO SETOR: A INSTITUIÇÃO “CASA DA MENINA” EM SEU CONTEXTO SÓCIO-POLÍTICO-CULTURAL	51
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA “CASA DA MENINA”	52
2.2 A QUESTÃO SOCIAL	53
2.2.1 O trabalho na sociedade capitalista	54
2.2.2 O Estado capitalista e o mercado	57
2.2.3 A assistência social	63
2.2.4 A questão social no contexto brasileiro	66
2.3 LEIS E POLÍTICAS VOLTADAS A CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO CONTEXTO BRASILEIRO	73
2.3.1 As instituições de correção e abrigo	74
2.3.2 As legislações voltadas especificamente às crianças e aos adolescentes	77
2.3.3 O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90 e sua	

aplicação na “Casa da Menina”	80
CAPÍTULO 3 – AS POSSIBILIDADES E OS LIMITES DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO AMBIENTE INSTITUCIONAL: AS PRÁTICAS MUSICAIS TRADICIONAIS OU “CULTAS”, A MÚSICA MIDIÁTICA E O REPERTÓRIO DO CONFLITO	92
3.1 A EDUCAÇÃO MUSICAL NO CONTEXTO INSTITUCIONAL	94
3.1.1 A música enquanto objeto de conhecimento: o cientificismo e o popularismo	95
3.1.2 Significados inerentes e delineados do repertório musical	98
3.1.3 Características do repertório musical das adolescentes e a contribuição da mídia	102
3.1.4 O ponto de vista das religiosas: a arte como fator motivacional e de controle	108
3.2 O COTIDIANO MUSICAL DAS ADOLESCENTES NA INSTITUIÇÃO “CASA DA MENINA”	109
3.2.1 Características da escuta musical das adolescentes da “Casa da Menina”	110
3.2.2 A sociabilidade pela prática musical: identificação e sentido de pertencimento	118
3.2.3 Aspectos de resistência e conflito: a dinâmica do ocultar-revelar no discurso das participantes	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS	131

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por objeto as práticas artístico-musicais, como elas penetram no espaço institucional e qual a sua função na “Casa da Menina”¹, instituição que acolhe adolescentes em situação de risco pessoal e social, tendo em vista a inserção da arte na totalidade mais ampla da sociedade capitalista, frente às contradições que lhe são inerentes.

Neste sentido, esta exposição traz ao centro da discussão a figura da adolescente oriunda das classes oprimidas. Esta personagem abstrata, razão e alvo de políticas assistenciais, culturais, educacionais e, muitas vezes, corretivas no contexto social brasileiro, se particulariza e ganha rostos e nomes no dia-a-dia de uma instituição que tem por finalidade acolher e, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, garantir a “proteção integral à criança e ao adolescente”² (BRASIL, 1990) quando esta não puder ser garantida pela família natural.

O encaminhamento desta investigação se deu na medida em que se buscou elucidar, no ambiente institucional, quais são as características das práticas musicais e do repertório das adolescentes e demais agentes atuantes no referido espaço, bem como qual a pertinência das práticas de educação musical ali efetivadas. Estes elementos podem ser resumidos em duas questões, são elas:

a) Qual é o repertório significativo para as adolescentes, como este é por elas acessado (nos limites da instituição, em contato com seus pares e com as religiosas³), e qual é a relação entre este repertório e a situação vivida por elas, incluindo as condições materiais presentes em seu contexto de vida, como o acesso aos meios de difusão da informação – como a internet –, que disponibilizam a pluralidade de formas e gêneros musicais, bem como do acesso ao consumo de produtos audiovisuais e outros, vinculados a artistas e marcas?

b) Quais são as possibilidades e limitações da prática da educação musical, nos moldes definidos pelas políticas voltadas para a instituição não-formal, no que

¹ Visando resguardar a identidade das adolescentes e demais participantes da pesquisa, a instituição, onde foram realizadas as práticas de educação musical e recolhidos os dados empíricos que sustentam as discussões desta exposição, será nomeada de “Casa da Menina”, nome-fantasia que não representa o nome real da instituição.

² Lei 8.069/90, Art. 1º.

³ A “Casa da Menina” é administrada por um grupo pertencente a uma ordem religiosa vinculada à Igreja Católica.

diz respeito à ampliação dos limites deste repertório, de forma a proporcionar às adolescentes conhecimentos musicais, artísticos e culturais, além de estimular o espírito crítico que possibilite a elas escolher e criar seu próprio repertório musical, ao invés de simplesmente aceitar o produto imposto pela mídia ou pelas religiosas que coordenam o ambiente institucional?

Sendo que espírito crítico é aqui entendido, conforme Klein (2007), como

o exercício de uma reflexão ampla e profunda, capaz de oferecer elementos para fundamentar uma tomada de posição livre e consciente, seja esta posição pró ou contra aquilo que a questão analisada nos coloca (KLEIN, 2007, p. 55).

A primeira questão propõe um escrutínio da realidade mesma, a partir de suas múltiplas relações e contradições; e a segunda questão procura gestar reflexões e proposições em função da necessidade de superação desta mesma realidade, pois, como afirma Silva Jr., a ciência “só se legitima se for eficaz para a resolução dos problemas humanos” (SILVA JR., 2007, p. 62).

O interesse por pesquisar e compreender melhor as adolescentes nesta condição de vida, e as políticas a elas voltadas, bem como os processos culturais e artísticos que contribuem enquanto mediadores na sua relação com a sociedade na qual se inserem, despontou ao longo dos últimos anos, nas diversas oportunidades em que a pesquisadora pode atuar, enquanto educadora musical, junto a esta população (adolescentes, na maioria meninas, em situação de risco) em projetos de resgate social.

Estes projetos, realizados em diferentes cidades do estado do Paraná, permitiram que se traçasse um perfil básico destas adolescentes como sendo originárias de uma classe oprimida, em situação de pobreza ou mesmo miséria, provenientes de famílias desestruturadas, marcadas pelo abandono de um ou ambos os pais, iniciadas precocemente na vida sexual, às vezes por meio da prostituição infantil, sendo alvo de agressões físicas, psicológicas, morais, sexuais e sociais. A fome, o uso de entorpecentes, a criminalidade e a mendicância também foram elementos frequentemente identificados entre as jovens participantes destes projetos, além da baixa escolaridade e do analfabetismo funcional.

Os projetos de resgate social, no qual a pesquisadora pôde atuar enquanto professora de música, foram marcados, no entanto, por sua pontualidade,

fragmentação e descontinuidade⁴. Em contrapartida, na instituição “Casa da Menina” esta atuação vem adquirindo certo grau de constância, uma vez que o acesso às adolescentes e às suas práticas musicais, bem como as propostas de educação musical ali efetivadas, vem sendo realizadas desde 2008 (portanto, há quatro anos da data de composição deste texto), embora as adolescentes já não sejam as mesmas, dada a renovação constante das moradoras da “Casa da Menina”.

A necessidade de transformar estas práticas musicais e educacionais institucionalizadas em objeto de pesquisa nasceu frente à insatisfação e, de certa forma, frustração, diante dos poucos resultados obtidos ao longo deste período e das dificuldades encontradas em estabelecer-se um vínculo produtivo com as moradoras da “Casa de Menina”. Percebeu-se, portanto, a necessidade de buscar e elucidar os determinantes sócio-culturais mais amplos que interferem nas relações entre os sujeitos no âmbito institucional, bem como a importância e o papel da música neste contexto, e a pertinência e abrangência das práticas educacionais e culturais ali presentes.

Sobre o tema em questão, as práticas musicais, ou de educação musical, junto a populações adolescentes institucionalizadas, os trabalhos acadêmicos (teses, dissertações) encontrados foram bastante escassos, precisando-se estender a busca para relatos de pesquisa que envolvessem práticas de educação musical em projetos sociais desenvolvidos, na maior parte do tempo, por Organizações Não-Governamentais, voltados para o público jovem da periferia de grandes cidades brasileiras.

Dentre os trabalhos analisados destacaram-se as descrições e reflexões sobre música em projetos sociais de Lima (2002), Kater (2004), Müller (2004), Almeida (2005), Santos (2005), Oliveira (2007), Kleber (2008) e Messias (2008); sobre o terceiro setor Oliveira (2003); e sobre música em instituição que acolhe adolescentes, neste caso em regime de privação de liberdade, o trabalho de Tomasello (2006) apresentou alguma contribuição.

Os referidos trabalhos apresentam em seu horizonte, mais ou menos explicitamente, a superação da realidade vivenciada por seu público alvo (crianças e adolescentes pobres, marginalizados ou em conflito com a lei), mas esta proposição da superação tende a ser considerada como uma possibilidade individualizada de

⁴ Estes projetos ocorreram em períodos curtos, como oficinas de uma ou duas semanas de duração, não tendo sido realizada nenhuma espécie de acompanhamento posterior.

ascensão social, de adaptação ao modelo social vigente, e, portanto, como facilitador, em última instância, a partir da promoção de uma qualificação utilitária, do acesso ao mercado de trabalho. A superação da marginalidade e da pobreza se dá, nestes termos, mediante uma adequação aos padrões hegemônicos, e de modo algum no confronto a estes padrões.

A educação musical brasileira, nos contextos formais e não-formais, e disso dão uma amostra os trabalhos acima mencionados, tem se caracterizado por uma postura marcadamente conservadora, ou seja, de submissão ao sistema social capitalista em vigência. Neste sentido, a presente investigação propõe-se a estabelecer um contraponto ao ter por horizonte almejado, ou mesmo utópico, uma reflexão que vise não apenas uma adaptação das adolescentes participantes ao modelo social dominante, mas principalmente uma apreciação crítica deste modelo social.

Assim, os objetivos gerais desta investigação foram: (1) explicitar as relações entre as jovens e o seu repertório musical considerando-se, como fatores determinantes destas relações, as condições impostas pela sociedade capitalista para o usufruto ou não dos bens espirituais⁵; e (2) compreender as políticas voltadas para a ampliação do acesso a estes bens espirituais, a partir de uma perspectiva educacional, e como elas contribuem para a manutenção ou para a superação da alienação dos sujeitos dadas as características do sistema social vigente.

O público alvo desta pesquisa foram as adolescentes que passaram pela “Casa da Menina” no período compreendido entre março de 2010 e novembro de 2011, bem como as religiosas responsáveis pela administração da instituição. As observações, análises e reflexões referem-se às relações deste público com o contexto sócio-cultural mais amplo, incluindo as práticas artístico-musicais, consideradas como fatores importantes de humanização e, portanto, como objetos da educação, seja ela em espaços formais ou não-formais, públicos ou privados.

O acesso aos esportes, às artes, e à cultura em geral encontra garantia de obrigatoriedade no Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069, Art. 53 a 59 (BRASIL, 1990), e precisa, portanto, ser disponibilizado de alguma forma no espaço

⁵ Marx, em seus *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*, faz a distinção entre a produção de bens utilitários, que suprem as necessidades físicas básicas comuns a todos os seres animados (alimento, abrigo, segurança, etc.), e a produção de bens espirituais exclusivamente humanos (religião, filosofia, arte, etc.) (MARX, 2006).

institucional, sendo, frequentemente, operacionalizado através do voluntariado de membros da comunidade. A atuação da pesquisadora se insere neste contexto no sentido de promover atividades voltadas para a educação musical das jovens.

A presente exposição procura relatar e analisar esta inserção da professora/pesquisador no campo de pesquisa, atuação esta que se deu através das práticas de educação musical, mas também em diálogos e conversas informais, festas e alguns passeios. O trabalho foi organizado em três capítulos onde se procurou aprofundar aspectos teórico-metodológicos, aspectos históricos e do contexto mais amplo, e, por fim, a educação musical propriamente dita.

O capítulo 1 da presente exposição versa sobre as principais categorias – fenômeno e essência, contradição, totalidade, ideologia, alienação e práxis – do método de investigação que subsidiou toda esta pesquisa, a saber, o Materialismo Histórico e Dialético. A opção por este método de elucidação da realidade se deu por acreditar-se que esta perspectiva analítica contribui para romper com a pretensa naturalidade dos mecanismos sociais e culturais presentes no contexto mais amplo em que se situa a realidade estudada, possibilitando uma reflexão crítica sobre esta mesma realidade. Estas categorias possibilitam uma melhor compreensão do objeto da pesquisa, as práticas musicais das adolescentes, no conjunto das práticas artísticas presentes no desenvolvimento das sociedades humanas e, especificamente, das sociedades capitalistas. Assim, este capítulo traz também uma reflexão sobre o papel da arte, segundo o pensamento marxista, na manutenção ou na superação do modelo social vigente.

No capítulo 2 buscou-se proceder a uma análise mais detalhada das leis e políticas relacionadas à questão social (filantropia, assistência social e institucionalização das populações periféricas) em seu processo histórico, sempre atrelada à constituição do Estado moderno. Também foram observadas as legislações específicas voltadas às crianças e aos adolescentes em situação de risco pessoal e social no cenário nacional, como o Código Mello Mattos e o Estatuto da Criança e do Adolescente. Este capítulo inclui ainda uma análise da aplicação de alguns elementos do ECA – Lei 8.069/90 no contexto da instituição “Casa da Menina”.

O capítulo 3 versa sobre os desafios da educação musical no ambiente institucional buscando elucidar modos de escuta, usos da música, significados afetivos, morais e sociais que esta adquire neste contexto. O escrutínio das

vivências musicais das adolescentes, tendo em vista os objetivos institucionais, as orientações legais, e a influência da grande mídia radiofônica e televisiva na distribuição de objetos artístico-musicais, foi alcançado, em certa medida, a partir das práticas de educação musical (atividades, propostas de apreciação, conversas, etc.) realizadas na “Casa da Menina”, descritas e analisadas também neste capítulo.

Tendo por horizonte a transformação da realidade social vivenciada pelas adolescentes institucionalizadas, realidade esta resultante, como será demonstrado ao longo desta exposição, do sistema econômico capitalista, o rompimento com a lógica na naturalidade do sistema abre a “possibilidade de sua ultrapassagem através da ação dos homens na própria história” (EVANGELISTA, 2002, p.13).

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: O MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO, AS CONCEPÇÕES ESTÉTICAS MARXISTAS E AS FUNÇÕES DA ARTE NO CONTEXTO INSTITUCIONAL

Toda sociedade é histórica porque temporal. A sociedade propriamente histórica, porém, não cessa de criar internamente sua diferença consigo mesma, pois o tempo não é senão criação da diferença temporal interna pela qual uma sociedade possui seu passado e visualiza seu futuro como seus outros. Produtora de sua alteridade, a sociedade propriamente histórica é aquela que não pode, senão sob a forma da violência e da máscara, repousar numa identidade fixa, onde se reconheceria a si mesma.

Marilena Chauí

Neste capítulo procurou-se discorrer sobre as principais categorias do materialismo histórico e dialético, que são fundamentais para a análise e explicitação do objeto de pesquisa. A partir destas categorias buscou-se estabelecer as bases para a compreensão do objeto artístico no contexto social capitalista em sua função ideológica, tanto quando esta adquire aspectos alienantes, como quando aspectos emancipatórios e humanizadores.

Na epígrafe que abre este capítulo, Chauí (2007) aponta para a historicidade social na qual se engendram as relações entres os diferentes grupos sociais que participam, operam e determinam o campo das instituições e das práticas musicais analisadas nesta exposição.

Uma sociedade histórica, segundo Chauí (2007), é “aquela que não pode [...] repousar numa identidade fixa” (CHAUÍ, 2007, p.26-27), mas que produz a sua historicidade a partir dos conflitos que emergem do embate entre as diferentes classes sociais. É justamente a busca e a reflexão sobre estes conflitos que tem impulsionado a presente investigação, pois, enquanto os mecanismos de opressão social sustentam-se com base na construção de um discurso ideológico, que se caracteriza enquanto tentativa de “petrificação do tempo” (CHAUÍ, 2007, p.27), nas entrelinhas desta opressão nascem discursos originais oriundos das classes oprimidas.

A explicitação das categorias da contradição, da ideologia, da totalidade, bem como dos conceitos de arte e mídia que serão abordados ao longo deste capítulo é, portanto, fundamental para a elucidação dos mecanismos legais e institucionais que cerceiam as relações sociais das populações de adolescentes em situação de risco pessoal e social, bem como das práticas artísticas e musicais que ocupam o espaço institucional, justamente por permitirem uma análise das eclosões da alteridade que dá sentido à história nestes contextos.

1.1 CATEGORIAS FUNDAMENTAIS DO MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO

A análise do objeto desta pesquisa dar-se-á a partir da observação das relações estabelecidas entre os grupos protagonistas no citado espaço, são eles: as adolescentes que passam pela instituição por períodos curtos (períodos estes que podem variar de poucos dias a alguns meses) e as religiosas, assistentes sociais e professores voluntários, responsáveis pela manutenção da casa, pela administração dos recursos públicos a ela destinados e pelas atividades culturais, educacionais e recreativas ali efetuadas.

Como a compreensão do objeto se dá pela observação das relações entre os participantes da pesquisa e estas relações trazem consigo conflitos, negociações e interesses de indivíduos e de grupos distintos, o método que melhor viabiliza a aproximação com este objeto é a dialética, que, segundo Sánchez Gamboa (2007), é o “método que nos permite conhecer a realidade concreta no seu dinamismo e nas inter-relações” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p.34).

O movimento circular da dialética hegeliana, denominada por seu autor de processo triádico do espírito (REALE, 2005, p. 106), fundamenta-se sobre três momentos distintos, a tese, a antítese e a síntese.

O primeiro momento (tese), chamado de momento abstrato, é quando o intelecto abstrai determinados conceitos e os cristaliza enquanto conceitos universais; o segundo momento (antítese), chamado por Hegel de momento dialético – embora o conjunto dos três momentos caracterize o movimento dialético –, representa a negação destes conceitos mediante o confronto com os seus contrários, destituindo-os de sua rigidez; e o terceiro momento (síntese), ou o momento especulativo, é o que capta a unidade dos opostos como determinantes

entre si, realizando a negação da negação e reafirmando o positivo da tese, mas agora num nível mais elevado.

Reale (2005) ilustra este movimento da seguinte forma:

Se, por exemplo, tomarmos o puro estado de inocência, este representa um momento (tese) que o intelecto cristaliza em si e ao qual contrapõe, como antítese, o conhecimento e a consciência do mal, que é a negação do estado de inocência (a sua antítese); ora, a virtude é exatamente a negação do negativo da antítese (o mal) e a recuperação do positivo da inocência em nível mais elevado, que se tornou possível passando-se através da negação da rigidez que lhe era própria e, portanto, passando através da antítese, que desse modo adquire valor positivo, à medida que leva a tirar aquela rigidez. O momento especulativo, portanto, é o 'superar' no sentido de que é ao mesmo tempo o 'tirar-e-conservar' (REALE, 2005, p. 109).

Este movimento contínuo da proposição, negação e superação na reafirmação da proposição inicial acontece, no entanto, segundo Hegel, na mente do indivíduo. É neste sentido que a dialética hegeliana é idealista, pelo fato de que o movimento se dá no intelecto, no nível dos conceitos, e foi justamente este aspecto da dialética hegeliana criticado por Marx (2008) quando este afirma, em seu prefácio a *Contribuição à Crítica da Economia Política*, que

as relações jurídicas, bem como as formas de Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano; essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência, em suas totalidades. [...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência (MARX, 2008, p. 47).

Ao afirmar que as relações dos protagonistas desta pesquisa entre si e frente ao mundo são social e historicamente produzidas pelo conjunto da humanidade, em seu processo real e objetivo de existência (desenvolvimento de suas forças produtivas), e, portanto, dinâmicas e superáveis (em oposição a uma concepção metafísica destas relações como sendo imutáveis e anteriores à ação humana), estabelece-se a circunscrição desta investigação dentro dos limites do materialismo histórico e dialético, como descrito por Marx e Engels (2008), na sua obra intitulada *Ideologia Alemã*:

A produção de idéias, de representações e da consciência está, no princípio, diretamente vinculada à atividade material e ao intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio espiritual entre os homens, aparece aqui como emanação direta de seu comportamento material. [...] são os homens os produtores de suas representações, de suas idéias, etc., mas os homens reais e atuantes, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações a eles correspondentes, até chegar às suas mais amplas formações (MARX; ENGELS, 2008, p. 51).

Neste sentido, o conceito de dialética é fundamental para a análise dos dados da presente pesquisa, enquanto método que possibilita a compreensão do movimento que determina o todo e a parte, o universal e o singular, através da negação e da superação. Mas é dialética focada nas condições materiais de existência, e nas relações (representações, pensamento e comércio espiritual) reais entre os diferentes grupos sociais, que interagem no contexto de instituições que acolhem adolescentes em situações de risco pessoal e social, situadas no todo da sociedade capitalista.

Estas relações poderão ser compreendidas e explicitadas com maior acuidade na medida em que a aproximação a elas se der através das categorias analíticas do materialismo histórico e dialético.

1.1.1 Fenômeno e essência

A primeira categoria aqui explicitada diz respeito ao par constituído de fenômeno e essência, sendo que o fenômeno representa o mundo da aparência (a aparência externa dos fenômenos) e a essência representa o mundo real (a lei dos fenômenos).

Esta categoria de análise é fundamental para a explicitação do objeto de pesquisa, ou seja, as práticas musicais no contexto institucional, pois permite ao investigador um olhar sob a superfície das convenções sociais, dos discursos dos participantes da pesquisa (adolescentes, religiosas, administradores, etc.) e dos códigos legais que subsidiam as práticas culturais e artísticas ali desenvolvidas.

Kosik (2010) apresenta o mundo do fenômeno como o mundo da pseudoconcreticidade, ou seja,

um claro-escuro de verdade e engano. [...] O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas

só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário, a essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é (KOSIK, 2010, p. 15).

O fenômeno, enquanto aparência externa, no entanto, é o portão de acesso obrigatório à essência. Neste sentido, mesmo sendo pseudoconcreticidade, o fenômeno (empírico) indica o ponto de partida de qualquer proposta de pesquisa. A presente investigação, enquanto práxis dialética, procurou captar a realidade concreta (a essência) que se oculta-revela por baixo da pseudoconcreticidade do fenômeno caótico e aleatório. E, ao elucidar e apresentar uma síntese dos mecanismos ocultos que moldam e sustentam as relações entre indivíduos, grupos e sociedade, primou por alcançar as leis internas que regem estas mesmas relações.

A realidade concreta não se apresenta cristalizada e acabada, mas é o resultado de múltiplas variáveis. O concreto é, portanto, uma

síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (MARX, 2008, p. 258-259).

Conforme Kosik (2010), para explicar a totalidade das relações a fim de compreender o objeto, é preciso “fazer um *detour*: o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato, o todo através da mediação da parte” (KOSIK, 2010, p. 36), e pressupõe a ascensão do abstrato (caótico, confuso) ao concreto (claro, pensado).

A ascensão do abstrato ao concreto não é uma passagem de um plano (sensível) para outro plano (racional); é um movimento no pensamento e do pensamento. [...] O progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto (KOSIK, 2010, p. 36-37).

Sánchez Gamboa (2007) aponta, ainda, para a diferenciação entre o concreto real (o objeto que se deve conhecer) e o concreto do pensamento (conhecimento do objeto real), sendo que a dialética é o caminho para a “construção do concreto do pensamento a partir do concreto real” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007,

p.34). Buscando esclarecer estes conceitos, Frigotto (2008) afirma que a investigação dialética

implica necessariamente ter como ponto de partida os fatos empíricos que nos são dados pela realidade. Implica, em segundo lugar, superar as impressões primeiras, as representações fenomênicas destes fatos empíricos e ascender ao seu âmago, às suas leis fundamentais. O ponto de chegada será não mais as representações primeiras do empírico ponto de partida, mas o concreto pensado (FRIGOTTO, 2008, p. 79).

Este processo da ascensão dos fatos empíricos às suas leis fundamentais é o processo próprio da aquisição do conhecimento, como descreve Sánchez Gamboa (2008) ao afirmar que

a 'concreticidade' se constrói na síntese objeto-sujeito que acontece no ato de conhecer. O concreto é construído como ponto de chegada de um processo que tem origem empírico-objetiva, passa pelo abstrato, de características subjetivas, e forma uma síntese, validada na mesma ação de conhecer, quando o conhecido (concreto no pensamento) é confrontado com seu ponto de partida através da prática (SÁNCHEZ GAMBOA, 2008, p. 103).

Kosik (2010) chama este movimento de retorno ao ponto de partida, mas a um ponto de partida transformado, de movimento em espiral, e o descreve da seguinte forma:

O ponto de partida do exame deve ser formalmente idêntico ao resultado. Este ponto de partida deve manter a identidade durante todo o curso do raciocínio visto que ele constitui a única garantia de que o pensamento não se perderá no seu caminho. Mas o sentido do exame está no fato de que no seu movimento em espiral ele chega a um resultado que não era conhecido no ponto de partida e que, portanto, dada a identidade formal do ponto de partida e do resultado, o pensamento, ao concluir o seu movimento, chega a algo diverso – pelo seu conteúdo – daquilo de que tinha partido. Da vital, caótica, imediata representação do todo, o pensamento chega aos conceitos, às abstratas determinações conceituais, mediante cuja formação se opera o retorno ao ponto de partida; desta vez, porém, não mais como ao vivo, mas incompreendido todo da percepção imediata, mas ao conceito do todo ricamente articulado e compreendido (KOSIK, 2010, p. 36).

No sentido desta investigação, parte-se das práticas musicais no ambiente institucional como elas se apresentam no fenômeno (objetivando divertir, entreter e educar) e chega-se a estas mesmas práticas musicais em suas funções ideológicas.

Este movimento espiral, do ponto de partida ao ponto de chegada, no entanto, não se esgota num único ciclo, pois as respostas alcançadas ao final de

uma pesquisa podem gerar novas perguntas e impulsionar um novo ciclo de aquisição de conhecimento. Isso acontece porque a realidade não é estática e permanente, mas caracterizada pela transformação contínua.

A explicitação da lei dos fenômenos, intrínseca aos relacionamentos humanos no contexto desta pesquisa, caracteriza-se, portanto, por um contínuo negar das aparências e da superfície dos discursos. Neste processo de negação, onde se procurou perscrutar, por baixo dos discursos formais, as ações, as intenções e os efeitos, puderam ser percebidas diversas camadas de elementos contraditórios que não se revelam espontaneamente. A categoria analítica da contradição torna-se, assim, fundamental para a compreensão do espaço institucional.

1.1.2 Contradição

As relações humanas no âmbito institucional, bem como no âmbito mais amplo das sociedades humanas, não se dão de forma uniforme, mas são caracterizadas por interesses distintos dos grupos que interagem, interesses estes que ora se opõem, ora se complementam, e que são marcados pela contradição. Por contradição entende-se aqui não meramente

a oposição dos interesses próprios de cada classe, mas enquanto uma relação muito mais complexa, em que, não obstante a existência de interesses opostos, a realização do interesse próprio de uma classe logra realizar necessariamente, em alguma medida, também o interesse da classe que lhe é oposta, ou seja, concorre para algo que é contrário ao seu próprio interesse (KLEIN, 2007, p.55).

Embora não explicitamente, no contexto desta pesquisa, os agentes institucionais (religiosas, assistentes sociais, e até mesmo os professores voluntários) são representantes dos interesses das classes dominantes, pois exercem controle sobre uma população em situação de risco pessoal e social, população esta que, por sua vez, promove risco para as classes dominantes ao não se adaptar com facilidade ao modelo aprovado e propagado pelo sistema social vigente.

Neste sentido, e para exemplo de contradição, as próprias práticas de educação musical, e outras práticas culturais e artísticas desenvolvidas no contexto

institucional, têm por função, além de atender as determinações legais, auxiliar no controle da população alcançada, contribuindo para manter as adolescentes ocupadas e motivadas a fim de evitar ou, ao menos, diminuir a incidência da evasão. Em última instância, tais práticas têm por objetivo assegurar que os indivíduos e grupos dissidentes da sociedade não se tornem um problema para a manutenção do *status quo*, ou seja, têm fins conservadores.

Em contrapartida, ao proporcionar às adolescentes as atividades culturais e artísticas, a instituição pode facilitar a elas o acesso a informações e reflexões sobre sua situação de vida, reflexões estas que possam vir a contribuir para o estabelecimento de uma postura crítica frente à realidade vivenciada.

Mas, estas contradições não podem ser detectadas se dissociadas do contexto mais amplo no qual se situam os participantes da pesquisa e a instituição, ou seja, o entorno cultural, econômico, político e social que determina de diferentes formas os discursos, as intenções e as ações dos grupos envolvidos na presente investigação. A categoria que se ocupa destas múltiplas determinações é chamada de totalidade.

1.1.3 Totalidade

No campo de pesquisa, é importante atentar para a dimensão social e histórica das relações observadas – como das adolescentes com seu entorno social, artístico-musical e cultural, das adolescentes com as religiosas, da intervenção da pesquisadora enquanto professora, das adolescentes e religiosas frente à instituição, ou, ainda, frente aos mantenedores da instituição, e da própria instituição junto à sociedade. Estas relações que se situam em contextos cada vez mais amplos apontam para outra categoria importante para a análise do referido objeto, a totalidade.

As relações entre adolescentes, religiosas, instituição e sociedade mais ampla precisam ser consideradas em seu dinamismo, pois, segundo Silva Jr. (2007), as

diversas partes do real organizam-se em um processo de interdependência ativa, relacionam-se e condicionam-se reciprocamente. O todo predomina universalmente sobre as partes e constitui a fonte de seus significados (SILVA JR., 2007, p. 64).

Por serem essencialmente dinâmicas, estas relações não são naturais e nem perenes, mas “transitórias, porque a realidade humana é movimento e superação” (KLEIN, 2007, p.45), e, enquanto sociais e históricas, são produto das ações humanas.

A totalidade, enquanto categoria analítica, não pretende, no entanto, dar conta do todo social, posto que este é transitório e intangível, mas busca elucidar o maior número possível de relações determinadoras do objeto pesquisado. Neste sentido, no âmbito desta pesquisa, se fazem necessárias: (1) a compreensão do processo histórico de pauperização, marginalização e institucionalização de crianças e adolescentes; (2) o escrutínio dos interesses políticos e sociais que se encontram na raiz das leis voltadas a esta população; (3) bem como a explicitação máxima possível dos elementos culturais, musicais e estéticos em geral, que influenciam as práticas musicais neste contexto, e quais os valores afetivos, morais e ideológicos implícitos neste repertório.

A categoria da ideologia tem um papel fundamental a desempenhar na análise dos três momentos acima mencionados – legislação, institucionalização e práticas musicais –, pois possibilita ao pesquisador interpretar os diferentes interesses que entram em conflito no contexto da sociedade e que interferem no objeto de pesquisa, conflitos estes que constituem a força motriz da transformação social.

1.1.4 Ideologia

O conceito de ideologia, segundo os ditames do materialismo histórico e dialético, apresenta duas interpretações distintas, a primeira (a) marcadamente negativa, e a segunda (b) caracterizada pela positividade.

a) Ideologia em seus aspectos negativos

No primeiro caso, a conotação negativa da ideologia, a realidade apresenta-se ao indivíduo de forma invertida, pois sugere que são as ideias que determinam as relações humanas. Na *Ideologia Alemã*, Marx e Engels (2008) contestam esta inversão ao afirmar que

a consciência nunca pode ser outra coisa que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. E se, em toda ideologia, a humanidade e suas relações aparecem de ponta-cabeça, como ocorre em uma câmara escura, tal fenômeno resulta de seu processo histórico de vida, da mesma maneira pela qual a inversão dos objetos na retina decorre de seu processo de vida diretamente físico. Ao contrário do que sucede na filosofia alemã, que desce do céu para a terra, aqui se ascende da terra ao céu. Ou, dito de outro modo, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, nem do que são as palavras, no pensamento, imaginação e representação dos outros para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se, sim, dos homens em sua atividade real, e, a partir de seu processo na vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos deste processo (MARX; ENGELS, 2008, p. 51-52).

Numa sociedade caracterizada pela divisão e pela luta de classes, a ideologia se apresenta como a tentativa de fazer com que “o ponto de vista particular da classe que exerce a dominação apareça para todos os sujeitos sociais e políticos como universal e não como interesse particular de uma classe determinada” (CHAUÍ, 2007, p. 31), ou seja, é papel do discurso ideológico mascarar os conflitos, diferenças e contradições de modo a assegurar que a diversidade das condições de vida seja percebida como algo natural e inerente à condição social humana.

Marx e Engels (2008), supra citados, ao afirmar em relação à filosofia alemã, que esta “desce do céu para a terra” intentam demonstrar que o escamotear das contradições, pela ideologia, somente é possível quando os discursos parecem adquirir independência frente aos indivíduos que os produzem. Neste sentido, Chauí (2007) afirma que

a ideologia tem a peculiaridade de fundar a separação entre as idéias dominantes e os indivíduos dominantes, de sorte a impedir a percepção de um império dos homens sobre os homens, graças à figura neutra do império das idéias. Posto como autônomo, o universo das idéias organiza-se em uma ordem hierárquica onde as idéias parecem engendrar-se umas às outras, independentemente de toda e qualquer determinação não-ideal (CHAUÍ, 2007, p. 37).

Segundo esta concepção, a ideologia é, portanto, o conjunto de ideias, costumes e crenças de um determinado grupo social, que se origina nas próprias relações humanas reais, mas, ao perder esta conexão com a realidade, sendo postas de “ponta-cabeça”, essas ideias e crenças se cristalizam enquanto preceitos inquestionáveis. Neste sentido, a ideologia representa um pensamento “abstrato e falso” (WILLIAMS, 2007, p. 214).

Os pensadores provenientes de uma classe dominante são seus “ideólogos ativos, que teorizam e fazem da formação de ilusões que esta classe tem a respeito de si mesma sua principal substância, enquanto os demais se relacionam com essas idéias e ilusões de forma mais passiva e receptiva” (MARX; ENGELS, 2008, p. 79), e como as idéias das classes dominantes são, em geral, as idéias dominantes, esta mesma ideologia adquire feições hegemônicas no contexto social mais amplo.

Chauí (2007) menciona que “a ideologia [...] tem a peculiaridade de só ver e ouvir aquilo que já sabe de antemão” (CHAUÍ, 2007, p.56), neste sentido ela se refere a esta face dominante, e, portanto, altamente conservadora da ideologia. Enquanto ideologia de conservação e manutenção, esta adquire características de a-historicidade, sendo que o conhecimento de “antemão” é possível porque a novidade e a transformação, e conseqüentemente uma alteração no *status* de dominação não o são. Fortemente vinculado a esta definição de ideologia se encontra o conceito de hegemonia.

A hegemonia consiste na aceitação como realidade normal e natural, ou, ainda, como senso comum, por parte daqueles subordinados a ela, dos ideais amplamente distribuídos pela ideologia dominante (WILLIAMS, 2007, p. 200).

b) Ideologia em seus aspectos positivos

A outra face da ideologia, a que se apresenta ao dominado, justamente ao, por trás da resignação, esconder-revelar a injustiça (uma injustiça, situada no campo das idéias, sem rosto e sem nome, que “paira” sobre as classes oprimidas), não é capaz de cumprir plenamente o seu papel. Resultante desta percepção imperfeita da injustiça sofrida, a violência, fundamentalmente a de caráter urbano, manifesta-se na forma de agressão física, psíquica ou moral, prostituição, mendicância, “vadiagem”, drogadição, linguagem “de baixo calão” (ferindo os ouvidos sensíveis da moral das classes dominantes), depredação de patrimônio público e privado, furtos, etc.

Esta violência vem sendo historicamente compreendida pelas classes dominantes como uma anomalia que precisa ser sanada, e, neste processo, originando instituições de “resgate”, “abrigo”, “acolhida”, “reeducação”, e, em casos extremos, “exclusão” dos indivíduos inadaptados da sociedade. Mas, num exame mais apurado desta violência, não é possível classificá-la como mera anomalia

pontual, e sim, como um subproduto inalienável do sistema de dominação, proveniente de uma falha da hegemonia junto às classes oprimidas.

A instituição “Casa da Menina” se situa na região fronteira entre a sociedade conformada à normalidade do discurso ideológico, e grupos caracterizados pela transgressão desta normalidade almejada pelas classes dominantes. É, portanto, como será demonstrado ao longo de todo este trabalho, um espaço de constante embate entre duas posições: o discurso ideológico dominante, marcado pelo conservadorismo e pela alienação das classes oprimidas; e o contradiscurso, marcado pela resistência (CHAUÍ, 2007, p.39).

Ora, o contradiscurso nada mais é do que um discurso ideológico que se opõe ao discurso dominante, por responder com mais propriedade às necessidades das classes oprimidas. É neste sentido que a segunda interpretação da ideologia, a sua positividade, pode ser observada.

Marx (2008) aponta para esta concepção de ideologia em seu prefácio a *Contribuição à Crítica da Economia Política*, ao demonstrar que as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas, etc., são formas “ideológicas sob as quais os homens adquirem consciência desse conflito” (MARX, 2008, p. 48), ou seja, das contradições presentes em sua situação de vida.

Williams (2007) complementa, ao analisar este aspecto do conceito, que

as formas ideológicas [...] são vistas aqui, porém, como as formas nas quais os homens tornam-se conscientes do conflito surgido das condições e das mudanças de condição na produção econômica. Esse sentido é muito difícil de conciliar como o sentido de ideologia como mera ilusão (WILLIAMS, 2007, p.215).

O contradiscurso se caracteriza, portanto, enquanto a tomada de consciência, por parte das classes oprimidas, das injustiças que lhe são impostas pelo sistema de organização social vigente, a saber, o capitalismo.

Muito embora o contradiscurso, quando organizado, possa dar força à revolução e gerar a transformação social, na maior parte dos casos os grupos provenientes das classes oprimidas servem-se deste apenas no microcosmo das suas relações imediatas, sem chegar à consciência das raízes sistêmicas dos mecanismos de opressão. Isto é perceptível, por exemplo, ao se observar um dos contradiscursos mais presentes nas práticas musicais das adolescentes acolhidas na “Casa da Menina” – o gênero musical denominado *Rap* –, que traz, em suas

poesias, ferrenhas críticas a policiais, traficantes, políticos corruptos, miséria e pobreza, mas não ao sistema social como um todo.

Ao refletir sobre esta luta contra a opressão cotidiana, Chauí (2007) admite ser plausível dizer que

a invisibilidade do inimigo mais distante (que é tão ou mais real do que o inimigo próximo e visível) permite a atitude ambígua dos dominados que lutam contra o opressor imediato, mas querem uma existência tal como a ideologia dominante promete para todos, ambiguidade que os faria negar e afirmar o sistema ao mesmo tempo (CHAUÍ, 2007, p. 63).

A contradição, aqui, reside no fato de que o dominado não se insurge contra a dominação, mas contra o dominador individualizado, almejando, contudo, alcançar o *status* social deste⁶. Isso acontece devido à falta de penetração, junto à população oprimida, de perspectivas que incluam modelos sociais alternativos, não caracterizados pela opressão. Assim, para a maior parte da população proveniente das classes oprimidas, a única possibilidade de redenção é tornar-se, ela mesma, parte da classe opressora.

A violência social endêmica à sociedade capitalista apresenta-se como sendo, em grande parte, o resultado de uma tentativa, por parte das classes oprimidas, de ascender à categoria de dominantes, ou ao menos, de assemelhar-se a estes. Isto se manifesta de duas formas distintas: como rebaixamento do representante individual de uma classe dominante, através da violência e agressão física e moral, e da depredação de patrimônio; ou ainda como tentativa de ascensão através da extorsão e da apropriação de bens (dinheiro, objetos de valor, pares de tênis – comum entre adolescentes), uma vez que a posse destes objetos garante ao seu possuidor certa medida de poder e de *status*, segundo os valores sociais dominantes.

⁶ Chauí (2007) reflete sobre esta questão em sua obra *Cultura e Democracia* ao afirmar que “poderíamos perguntar em que medida a cultura do povo reproduz o autoritarismo das elites, uma vez que ‘as idéias dominantes de uma época são as idéias da classe dominante dessa época’. Neste caso, o povo repetiria, à sua maneira e segundo os seus recursos, os padrões culturais vindos do alto e que, não podendo ser integralmente copiados, levariam um observador incauto a encarar a distância que separa o modelo e a cópia, não como variações de grau do mesmo padrão e, sim, como diferença real entre duas culturas. Nesta perspectiva, a cultura do povo, em lugar de ser a recusa do que se passa na esfera das elites, seria, antes, um instrumento para a dominação por parte daqueles que detêm o poder e que nele são mantidos na qualidade de elites justamente por serem tomados como paradigma do ‘melhor’, a que todos aspiram” (CHAUÍ, 2007, p. 50).

Chauí (2007), ao debruçar-se sobre o texto de Marx, onde este afirma que “as idéias da classe dominante são [...] as idéias dominantes” (MARX; ENGELS, 2008, p.78), complementa que o

seu contraditório certamente deve existir, ou seja, as idéias dos dominados enquanto constituem determinações de uma cultura dominada. As idéias não são dominantes porque abarcam toda a sociedade, nem porque a sociedade toda nela se reconheça, mas porque são idéias dos que exercem a dominação. Sendo cultura do povo, então, sinônimo de cultura dominada, caberia ao intérprete indagar como o dominado vê esta dominação e quais as vias culturais (ou não) que encontra para exprimir essa visão. Sob esse prisma, [...] o documento de cultura é também documento de barbárie, seja porque a cultura dominante se realiza a expensas da violência exercida sobre aqueles que a tornam possível, seja porque a cultura dominada fica exposta à barbárie do dominante, seja, enfim, porque a cultura dos dominados exprime a barbárie a que estão submetidos (CHAUÍ, 2007, p.53-54).

Neste sentido, a violência “visível” (a barbárie das classes oprimidas) é um mero reflexo da violência “invisível” (a barbárie das classes dominantes), invisível por estar oculta nas entrelinhas dos mecanismos sociais de dominação.

Mas não é apenas dos diferentes grupos provenientes das classes oprimidas que esta violência social se encontra oculta, o mesmo ocorre aos olhos das próprias classes dominantes, forçadas a conviver com o medo e a insegurança frente à possibilidade da agressão visível, pasmados ante a dimensão da violência que tem tomado de assalto os grandes centros urbanos na atualidade.

Esta falta de compreensão acomete as classes oprimidas, quando estas não distinguem a verdadeira fonte opressora. Quanto às classes dominantes, ela se manifesta quando estas mesmas classes se vêem vítimas desta “anomalia” representada pela violência crua e exposta. A categoria do materialismo histórico e dialético que procura desvelar estes mecanismos de organização e opressão social, que, apesar de humanamente produzidos, se encontram inacessíveis às diferentes classes sociais, é a alienação.

1.1.5 Alienação

Embora o conceito de alienação tenha adquirido inúmeros significados ao longo de sua história, no âmbito deste texto o conceito será utilizado em conexão

íntima com o conceito de ideologia, bem como com as demais categorias aqui descritas, como sendo o resultado de uma inversão da realidade.

O sistema social (econômico-produtivo, político, etc.), em toda a sua complexidade, precisa ser reabilitado como sendo fruto do trabalho de autocriação humana “da terra ao céu”. A alienação ocorre quando o gênero humano, criador do sistema social, passa a ser subjogado por este.

Marx e Engels (2008), na *Ideologia Alemã*, descrevem este processo da seguinte forma:

O poder social, ou a força produtiva multiplicada que nasce da cooperação de vários indivíduos exigida pela divisão do trabalho, aparece a estes indivíduos – porque sua cooperação não é voluntária, mas natural – não como seu próprio poder unificado, mas como uma força alheia situada fora deles, cuja origem e destino ignoram, que não podem mais dominar e que, ao contrário, percorre agora uma série particular de fases e de estágios de desenvolvimento, independente da vontade e do agir humano, e que, na verdade, dirige estes últimos (MARX; ENGELS, 2008, p. 61).

A própria sociedade humana se torna alheia ao sistema social na medida em que este se cristaliza como uma força superior e anterior a ela, independente da ação humana, de modo a tornar-se um imperativo “do céu à terra”, naturalizando, neste processo, as relações entre os grupos sociais distintos, e entre os grupos sociais e o sistema. É neste sentido que Chauí (2007) afirma: “a sociedade [...] encontra-se impossibilitada de relacionar-se consigo mesma, a não ser recusando aquilo que ela própria não cessa de repor, isto é, a particularização extrema de suas divisões internas” (CHAUÍ, 2007, p. 73).

Estas divisões são internalizadas pelos indivíduos, no âmbito da sociedade capitalista, operando para a legitimação da posição que lhes cabe ocupar no contexto da hierarquia social, demarcando de forma explícita os limites adequados para as suas expectativas e ambições, bem como as formas apropriadas de conduta.

A internalização adquire status de naturalidade, segundo Mészáros (2008), na forma de “doutrinação da esmagadora maioria das pessoas com os valores da ordem social do capital como a *ordem natural* inalterável, racionalizada e justificada [...] em nome da ‘objetividade científica’ e da ‘neutralidade de valor’” (MÉSZÁROS, 2008, p. 80), realizando, portanto, a educação da população “no espírito de tomar como dado o *ethos* social dominante, internalizando ‘consensualmente’, com isso, a

proclamada inalterabilidade da *ordem natural* estabelecida” (MÉSZÁROS, 2008, p. 81).

É neste sentido que, segundo Chauí (2007), o “todo” social se encontra preso aos grilhões da alienação, mas, enquanto para as classes dominantes “a alienação vivida e exercida é fonte de autoconservação e de legitimação, para os dominados é fonte de paralisia histórica” (CHAUÍ, 2007, p. 75).

A alienação se faz notar na “Casa da Menina” no imediatismo que rege o comportamento das jovens moradoras da instituição, pois a aparente inalterabilidade do *status* do grupo social ao qual elas pertencem, e que se apresenta a elas como “natural” não lhes permite ambicionar melhores condições de vida. Sendo assim, elas buscam a satisfação imediata e rápida a partir do que lhes é oferecido nas brincadeiras, nos alimentos, na sexualidade, nas drogas, no álcool, etc.

As possibilidades de fuga deste círculo vicioso, promovido pelo sistema de dominação e de conseqüente alienação, encontram-se na reflexão e na reabilitação humana diante da produção do próprio sistema social. Neste sentido, o fio condutor que conecta todos os aspectos e categorias mencionados nesta exposição é a *práxis*.

1.1.6 Práxis

Segundo Kosik (2010), a *práxis* humana é o meio pelo qual se opera “a metamorfose do objetivo no subjetivo e do subjetivo no objetivo, ela se transforma no centro ativo onde se realizam os intentos humanos e onde se desvendam as leis da natureza” (KOSIK, 2012, p.127).

A aquisição do saber pela *práxis* é pautado no ir e vir contínuo entre prática e reflexão, procurando apreender e elucidar o objeto de conhecimento sem desconsiderar as transformações deste, pois o objeto tampouco é estático. Chauí (2007) elabora uma definição para a *práxis* ao afirmar que esta consiste

em ser um tipo de ação no qual sujeitos, meios e fins são termos indissociáveis, se a ação moral pode colocar fora de si um fim ideal (como o céu estrelado kantiano) e se a ação técnica pode separar claramente meios e fins (separação que define a própria técnica), a *práxis* é aquela ação que identifica agente, sujeito, condições e objetivos (CHAUÍ, 2007, p. 29).

A ação e a reflexão sobre as motivações e as implicações das ações de indivíduos e grupos, devem ser consideradas em estreita relação com suas condições objetivas de vida, em seu entorno sócio-político e econômico.

A *práxis* é, portanto, característica do trabalho propriamente humano, no sentido de que é fruto da consciência humana “ao mesmo tempo registradora e projetadora, verificadora e planificadora: é simultaneamente reflexo e projeto” (KOSIK, 2010, p. 128).

Tendo em vista esta conexão estreita entre a *práxis* e o trabalho humano, o sistema de organização social capitalista, no qual se situa a instituição “Casa da Menina”, é desumanizador, pois os indivíduos oriundos das classes oprimidas são condicionados a refletir (adequar-se) o lugar que lhes é destinado pelo sistema, mas não a projetar possíveis mudanças em sua situação de vida.

Uma aproximação com o objeto de pesquisa, aqui as práticas musicais no ambiente institucional, é possível, portanto, ao percorrer-se um grande número de vias determinadoras, como, por exemplo, a grande mídia⁷ a serviço da manutenção do *status quo*, as manifestações populares contraditórias e marcadas pela resistência e pela violência, a ambiguidade dos sujeitos frente a estas práticas num contínuo aceitar-recusar, e o viés do entretenimento, do conhecimento e do controle institucional, entre outros aspectos.

A realidade, neste sentido, é percebida como algo dinâmico, inacabado e mutável, e, quanto à educação neste contexto, Sánchez Gamboa (2008) aponta para duas possibilidades distintas:

A educação é vista como uma prática nas formações sociais e resulta de suas determinações econômicas, sociais e políticas; faz parte da superestrutura e, junto com outras instâncias culturais, atua na reprodução da ideologia dominante. Numa outra versão, a educação também é espaço da reprodução das contradições que dinamizam as mudanças e possibilitam a gestação de novas formações sociais (SÁNCHEZ GAMBOA, 2008, p. 103).

⁷ O termo – ‘mídia’ é originário do latim *medium*. Conceito utilizado no campo da física, *medium* caracteriza o meio que proporciona a transmissão e a percepção de determinadas formas ou elementos. É possível escutar uma música porque o som é transmitido pelo ar. Assim, o ar é o *medium* que permite ao músico transmitir o som de uma harpa ou de um saxofone e aos ouvintes escutarem a música. O plural de *medium* é *media* que significa meios. *Media* passou a ser utilizada pelas teorias da comunicação para designar os suportes de informação para o jornal, o cinema, a radiodifusão, os shows de música, a publicidade, entre outros. Com o termo *medium* designamos os suportes de informação e comunicação. O uso e a reprodução do termo em inglês, *media*, originaram, no Brasil, o neologismo mídia (MARTINS; AMARAL, 2011, p.7).

Neste sentido, práticas artísticas e culturais promovidas pelas iniciativas educativas no contexto institucional, têm por princípio (contraditório) tanto a manutenção social quanto a democratização do acesso aos bens espirituais produzidos pelo gênero humano em seu processo histórico de autodeterminação, através da transformação do seu mundo pelo trabalho.

1.2 CONCEPÇÕES ESTÉTICAS MARXISTAS

O processo de humanização do homem, ou seja, a sua distinção entre os demais seres vivos que constituem o mundo natural, se dá em sua relação com o mundo do trabalho. É no trabalho transformador da natureza que o homem realiza seu potencial criador e transcende os limites impostos pelo mundo da imediatividade, o mundo dos instintos. Segundo Silva (2009),

esse movimento criador do homem – o trabalho – o transforma em outro homem, ao mesmo tempo em que ele doma a natureza e a torna um produto apto para satisfazer suas necessidades. Ou seja, ao transformar a natureza o homem também se transforma, se desenvolve e cria outras necessidades que, por sua vez, ao serem resolvidas, remeterão a novas necessidades e exigirão novos desenvolvimentos laborais para satisfazê-las (SILVA, 2009, p. 140).

O homem se diferencia dos demais seres vivos pela sua possibilidade de, através de uma ação consciente, transformar o mundo em que vive e, ao fazê-lo, ser também transformado. Enquanto os animais se relacionam com o seu meio de forma imediata, atendendo às suas necessidades instintivas (alimento, segurança, reprodução) na medida em que elas aparecem, o homem, sendo capaz de planejar suas ações e modificar seu meio de forma a ser-lhe favorável, relaciona-se com o seu entorno de forma mediata⁸.

É esse ser, capaz de dominar a natureza de tal forma a não mais ser escravizado pelas necessidades biológicas básicas, mas repleto de necessidades humanas e sociais, que é compreendido como humano. Assim, muito mais do que um conjunto de aspectos psicológicos e biológicos, o ser humano pleno é aquele

⁸ Em oposição à relação imediata, a forma mediata implica em um (ou vários) intermediário, ou seja, caracteriza-se por uma relação indireta com o seu entorno na medida em que a sociedade disponibiliza ao homem particular os diferentes elementos e produtos utilitários (ferramentas) e espirituais (cultura) que lhe são necessários à subsistência sem que este precise produzi-los diretamente da natureza.

que se ergue ante a natureza e, ao invés de se adaptar a ela, adapta-a aos seus interesses, ao produzir, a partir do que lhe é oferecido naturalmente, um mundo humanizado.

Em seu prefácio a *Contribuição à crítica da economia política*, Marx (2008) afirma que “o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 2008, p.47).

O processo de construção do ser humano inicia-se, portanto, nos grupos humanos primitivos, a partir do momento que o homem, ao desenvolver técnicas baseadas em instrumentos por ele fabricados, passou a ter condições de suprir as suas necessidades de subsistência. Quando, com o uso de ferramentas cada vez mais aprimoradas, o homem passou a ter suas necessidades físicas, e as de seu grupo social, atendidas com maior facilidade, podendo desfrutar de períodos de tranquilidade e ócio, desenvolvem-se as necessidades verdadeiramente humanas, ou ainda espirituais, no grupo das quais se situam as relações sociais, o divertimento e a fruição estética.

O homem, portanto, produz a si mesmo na medida em que produz o seu mundo e as formas de relacionar-se com ele. É através do trabalho que o homem transforma a natureza e cria ferramentas que lhe sejam úteis, e, nesta transformação, simultaneamente humaniza o mundo, pois, “no mundo especificamente humano, no mundo da arte e do trabalho, não existe um objeto em si, já que o objeto é uma criação do sujeito, um produto no qual este sujeito se objetiva, mas tampouco o sujeito existe em si, mas como sujeito que se objetiva” (VÁZQUEZ, 1978, p.59). Através do trabalho, da ação humana sobre a natureza e sobre si mesmo, o homem se humaniza e humaniza o mundo, ao relacionar-se objetivamente com este mundo.

Para Marx (2006), o ser humano se distingue dos animais pela possibilidade de pensar, de distanciar-se do mundo e refletir sobre ele. Esse refinamento dos sentidos, que se expressa pela fruição estética, que só é possível ao homem, depende, antes de tudo, de que as necessidades básicas de sobrevivência sejam supridas, um homem que morre de fome dificilmente vai encontrar prazer num objeto artístico (MARX, 2006, p. 144). O belo, a sensibilidade estética, só é possível na medida em que o ser humano se afirma face à natureza adversa, não existindo o

belo em si, mas apenas em sua relação com o homem. O belo é o que o ser humano, tendo supridas suas necessidades básicas, compreende como tal.

Portanto, enquanto o trabalho supre necessidades utilitárias, a arte supre necessidades espirituais. O homem somente produz verdadeiramente “quando se acha livre da necessidade física”, podendo “[...] produzir objetos que satisfazem necessidades materiais cada vez mais distantes até chegar a criar objetos que satisfazem, primariamente, uma necessidade humana meramente espiritual” (VÁZQUEZ, 1978, p.72).

A compreensão dos conceitos e funções da arte passa, portanto, pela análise (1) de suas origens a partir do trabalho humano, (2) de sua relação com a sociedade capitalista, e (3) de sua distribuição midiática.

1.2.1 As origens do trabalho artístico

A arte origina-se da superação do meramente utilitário no trabalho humano, quando as sociedades primitivas deram início ao uso de elementos decorativos em seus utensílios, e na figuração (imagens de animais, principalmente) da pintura rupestre. Assim, a concepção de que o trabalho e a arte são atividades antagônicas, pode ser superada, pois a arte, em essência, amplia e enriquece o mundo humano conquistado pelo trabalho.

A capacidade de humanizar os objetos e, além disso, de superar os marcos do trabalho compreendido em sua função meramente utilitária é o que impulsiona a criação artística. A “utilidade” da arte situa-se, portanto, no campo do espiritual, na medida em que

satisfaz a necessidade do homem de humanizar o mundo que lhe rodeia e de enriquecer com o objeto criado sua capacidade de comunicação. Neste sentido a arte é superior ao trabalho. O homem sente a necessidade de uma afirmação objetivada de si mesmo, que só pode encontrar na arte. E isto explica, histórica e ontologicamente, o afã humano de superar o marco do útil material, inclusive na própria esfera dos objetos técnicos. [...] Mas o que o leva a esta estetização do técnico é precisamente seu afã de afirmar mais plenamente nos objetos a riqueza de sua subjetividade (VÁZQUEZ, 1978, p.204-205).

Comentando os *Manuscritos econômicos e filosóficos*, de 1844, Vázquez (1978) afirma que, para Marx, a arte não é

uma atividade humana acidental, mas um trabalho superior no qual o homem explicita suas forças essenciais como ser humano e as objetiva ou materializa num objeto concreto-sensível. O homem é homem na medida em que cria um mundo humano, e a arte aparece como uma das mais elevadas expressões deste processo de humanização. Sabemos também que a arte, como trabalho superior, eleva a um grau insuspeitado a capacidade de expressão, de objetivação, que já ocorre no trabalho ordinário (VÁZQUEZ, 1978, p.110-111).

Um apontamento importante é o de que o trabalho deveria se assemelhar à arte, ou seja, mostrar-se livre e criador, mas “na sociedade capitalista, pelo contrário, luta-se por assemelhar a arte ao trabalho, mas entendido este não como trabalho criador” (VÁZQUEZ, 1978, p.112). O trabalho livre é criação, e a arte é a criação por excelência. O trabalho livre deve aproximar-se, portanto, da arte ao permitir ao homem que, mesmo ao suprir necessidades materiais utilitárias, ele se reconheça no produto de seu trabalho e na construção de uma sociedade humana.

Já o trabalho alienado não permite ao homem essa conexão com o produto de seus esforços. A alienação do trabalhador consiste em que “o trabalho permanece exterior ao operário, isto é, não pertence ao seu ser, e o operário, portanto, não se afirma em seu trabalho, e sim se nega, não se sente satisfeito, mas infeliz; não desenvolve nenhuma livre energia física e espiritual, mas modifica seu corpo e arruína seu espírito [...], seu trabalho não é voluntário, mas forçado, é trabalho construtivo” (REALE, 2005, p. 191).

Na produção capitalista, o produto importa menos pelas suas características de suprir uma determinada necessidade humana do que pelo seu valor de troca. Marx (2006) questiona esse sentido de posse que constitui a riqueza nas sociedades modernas, pois,

em vez da riqueza e da miséria da economia política, existe o homem rico e a necessidade humana rica. O homem rico é ao mesmo tempo aquele que tem necessidade de uma totalidade de manifestações humanas da vida. O homem para quem a sua própria realização existe como uma necessidade interior, como uma carência (MARX, 2006, p.146).

Neste sentido, quanto maiores e mais complexas forem as necessidades propriamente humanas do indivíduo ou grupo – necessidades espirituais: afetividade, sociabilidade e fruição estética –, mais rico será este indivíduo ou grupo.

O processo de humanização e enriquecimento dos indivíduos e do grupo passa, portanto, pelo desenvolvimento e descoberta de necessidades cada vez mais

complexas, principalmente no que diz respeito às necessidades de fruição da obra de arte. Num certo sentido, a educação, e a educação musical no que concerne a esta exposição, têm por *métier* gerar e despertar necessidades junto a indivíduos e grupos, e não apenas suprir necessidades ideais, que muitas vezes nem se encontram nestes contextos.

A arte é, portanto, o meio de redescobrir o humano universal e livre para o homem particular, desvendando suas características de agente criador de um mundo adaptado às suas necessidades humanas utilitárias e espirituais, transformando este mundo e sendo transformado por ele. Refletindo sobre este caráter humanizador da arte, Peixoto (2003) afirma que

o processo de (re)humanizar os sentidos do homem, ampliar-lhe a âmbito da reflexão e criar uma sensibilidade genuinamente humana é um desafio histórico posto a cada dia para todos aqueles que trabalham ou se preocupam com a educação e para o artista em particular, pois que este, na sua práxis, ao operar com a matéria, trabalha direta e fundamentalmente com a sensibilidade humana, sem esquecer, no entanto, que a arte, ao ser captada como totalidade, refere-se e capta, por sua vez, a totalidade do homem: o sensível, o cognitivo e o ético (PEIXOTO, 2003, p. 48-49).

A arte pode contribuir significativamente na superação do homem desumanizado, produzido pelo trabalho alienado, ao contribuir para torná-lo capaz de (re)assumir a autoria de sua existência, potencializando o seu agir sobre a sociedade de modo a humanizá-la.

1.2.2 Funções da arte na sociedade capitalista

O trabalho artístico participa deste processo de humanização, através do contínuo gerar-suprir de necessidades especificamente humanas. Assim, na concepção marxista, a arte assume funções distintas, destacando-se entre elas: (a) sua função ideológica, (b) sua função enquanto geradora de conhecimento e (c) enquanto expressão humana criadora.

a) A arte como ideologia

Na sociedade dividida em classes a arte encontra-se vinculada aos interesses das diferentes classes sociais, ou seja, apresenta-se como parte

integrante da superestrutura (conjunto complexo e contraditório) vinculada aos interesses de classe e expressando a divisão social. Mas, a obra artística deve “ser dotada de certa coerência interna e autonomia relativa, que impedem a sua redução a um mero fenômeno ideológico” (VÁZQUEZ, 1978, p. 26). Embora o artista esteja condicionado ao seu contexto histórico e social, a sua obra não pode ser reduzida a estes fatores. Mesmo quando

uma obra coloca claramente à luz suas raízes de classe, continuará a viver mesmo que estas raízes, já secas, não possam dar novos frutos. A obra de arte supera assim o *humus* histórico-social que a fez nascer. Por sua origem de classe, por seu caráter ideológico, a arte é a expressão do dilaceramento ou divisão social da humanidade; mas, por sua capacidade de estender uma ponte entre os homens através da época e das sociedades de classe, a arte revela uma vocação de universalidade, e prefigura, de certo modo, o destino universal humano que só chegará a realizar-se efetivamente numa nova sociedade, mediante a abolição dos particularismos – materiais e ideológicos – de classe (VÁZQUEZ, 1978, p.27).

Sobre este caráter de permanência da obra artística, que sobrevive aos modelos sociais e ideológicos que a geraram, Marx (2008), referindo-se à arte grega em sua *Introdução à Contribuição à Crítica da Economia Política*, escreve:

O difícil não é compreender que a arte grega e a epopéia se achem ligadas a certas formas do desenvolvimento social, mas que ainda possam proporcionar gozos estéticos e sejam consideradas em certos casos como norma e modelo inacessíveis (MARX, 2008, p. 271)

O próprio Marx (2008) responde a esta indagação ao demonstrar que a atração exercida pelas artes antigas reside justamente no fato de que as condições sociais nas quais elas floresceram – no caso da arte grega, o contexto mitológico – desapareceram, não podendo mais ser reproduzidas.

Kosik (2010) contribui ao afirmar que, em relação ao passado

a história humana é uma ininterrupta totalização no curso da qual a práxis humana inclui em si mesma os momentos do passado e somente mediante tal integração os reaviva. Neste sentido, a realidade humana não é apenas produção do novo, mas também reprodução (crítica e dialética) do passado. A totalização é um processo de produção e reprodução, reavivamento e rejuvenecimento (KOSIK, 2010, p. 150-151).

Portanto, enquanto as ideologias de classe são passageiras e superáveis, a verdadeira arte permanece válida para além de seu contexto histórico e social, porém esta arte não é originalmente criada de forma atemporal e universal, mas

surge “no e pelo particular” (VÁZQUEZ, 1978, p. 28). A relação arte-ideologia é contraditória, pois a arte surge da ideologia, mas não está presa a ela, pois uma mesma obra pode adquirir diferentes significados ideológicos em contextos históricos diversos.

b) A arte como forma de conhecimento

A arte se torna um objeto de conhecimento no momento em que reflete a realidade histórica e a traduz, ajudando a explicá-la, sempre através do filtro ideológico do artista, mas, assim como a arte não é sinônimo de ideologia, ela também não o é da realidade objetiva.

Diferentemente do que ocorre com a ciência, que procura explicar o mundo, o conhecimento revelado pela arte tem como objeto o homem no mundo, o mundo humano.

O homem é o objeto específico da arte, ainda que nem sempre seja o objeto da representação artística. Os objetos não humanos representados artisticamente não são pura e simplesmente objetos representados, mas aparecem em certa relação com o homem; ou seja, revelando-nos não o que são em si, mas o que são para o homem, isto é, humanizados. O objeto representado é portador de uma significação social, de um mundo humano. Portanto, ao refletir a realidade objetiva, o artista faz-nos penetrar a realidade humana (VÁZQUEZ, 1978, p. 35).

A arte, portanto, ao contrário das ciências, não revela objetivamente um pedaço qualquer do real, mas busca captar e traduzir as relações do homem com a realidade tal como esta se apresenta a ele.

Enquanto forma de conhecimento, a arte estabelece uma relação dialética com o homem, pois na medida em que este cria a obra artística a partir de sua subjetividade, a obra artística, agora objetivação de sua subjetividade, se torna objeto de conhecimento e fruição, recriando o homem neste processo. É nesse sentido que Marx (2006) escreve, em seus *Manuscritos econômicos e filosóficos*, que

vendo a questão do ponto de vista do subjetivo, verificaremos que o sentido musical do homem é despertado apenas pela música. A música mais bela não tem nenhum sentido para o ouvido não musical, pois não é para ele um objeto, porque o meu objeto só pode ser a manifestação de uma das forças do meu ser. A força do meu ser é uma disposição subjetiva para si, porque o sentido de um objeto para mim só tem sentido para um sentido

correspondente e vai precisamente tão longe quanto o meu sentido. [...] Só pelo desenvolvimento objetivo da riqueza do ser humano é que a riqueza dos sentidos humanos subjetivos, que um ouvido musical, um olho sensível à beleza das formas, que numa palavra, os sentidos capazes de prazeres humanos se transformam em sentidos que se manifestam como forças do ser humano e são quer desenvolvidos, quer produzidos. Porque não se trata apenas dos cinco sentidos, mas também dos sentidos ditos espirituais, dos sentidos práticos (vontade, amor, etc.), numa palavra, do sentido humano, do caráter humano dos sentidos que se formam apenas através da existência de um objeto, através da natureza tornada humana. A formação dos cinco sentidos representa o trabalho de toda história do mundo até hoje. O sentido sujeito às necessidades práticas vulgares não passa de um sentido limitado (MARX, 2006, p.143-144).

Ao afirmar que o sentido musical humano só pode ser despertado pela própria música, e, simultaneamente, que a arte musical é produzida apenas pelo ser humano, Marx (2006) torna claro o caráter de mútua determinação na relação homem-trabalho (tanto em relação ao trabalho utilitário quanto à atividade espiritual). Neste sentido, o autor aponta para uma das razões de ser da educação, primordialmente da educação para as artes, ao constatar que estas devem contribuir para a produção dos sentidos humanos para que, escapando às necessidades vulgares, os indivíduos e grupos sociais possam desenvolver maiores e mais complexas necessidades espirituais, que contribuam no fortalecimento de sua própria humanização. Mas isso só pode se efetivar na medida em que, no processo educacional, leve-se em conta a necessária reabilitação dos sujeitos submetidos a ele enquanto produtores, através da práxis, desta mesma humanização, ou seja, através do desenvolvimento de seu potencial criativo.

c) A arte como criação

Portanto, os sentidos, tanto de caráter ideológico quanto cognoscitivo, da arte devem ser superados pelo sentido mais amplo de atividade humana criadora. A obra de arte é criação humana e deve ser compreendida como uma manifestação do poder criador do homem. Segundo Vázquez (1978), a obra artística não é apenas um reflexo ou uma representação do homem, mas é o próprio homem presente, pois, ao desvelar “a presença do humano na arte [...] destacamos seu extrato mais profundo e originário: o de ser uma forma peculiar do trabalho criador” (VÁZQUEZ, 1978, p.47).

A arte é, portanto, expressão máxima do trabalho criador do homem, mas, como anteriormente apontado, na sociedade capitalista a arte encontra-se frequentemente submetida à lógica do mercado, à lógica do trabalho alienado. A arte é arte alienada quando as relações entre artista e público se desfazem, quando a expressão do belo não pode mais ser compreendida pela maioria, especialmente pelas classes oprimidas. Este distanciamento entre artista e público encontra suas origens no processo histórico de segregação e divisão de classes.

Já no Renascimento, a arte se destinava principalmente a dois públicos distintos, sendo eles: as pessoas ligadas direta ou indiretamente à produção e ao consumo, no sentido de aquisição da obra de arte, e os “iniciados”, os que efetivamente “apreciavam” as obras. O grande público, por não pertencer ao grupo dos chamados “iniciados”, e tampouco dispor de recursos para a aquisição das obras, encontrou-se afastado dos espaços destinados à arte. Hauser (1998) afirma que se originou, neste contexto, um “abismo intransponível entre uma minoria educada e uma maioria carente de educação, abismo que atingia agora proporções nunca vistas e iria ser um fator decisivo em todo o futuro desenvolvimento da arte” (HAUSER, 1998, p. 320-321).

Portanto, na sociedade capitalista, onde tudo se resume à posse, o ter passa a ser o sentido predominante da vida humana, resultando num embrutecimento dessa sociedade, pois essa relação de posse, vinculada ao valor monetário da obra de arte, fecha as portas à fruição estética e humana do objeto artístico. Enquanto grande parte da sociedade, principalmente, nas sociedades divididas em classes, em se tratando das classes oprimidas, não tem acesso às obras artísticas, os poucos privilegiados que podem acessá-la muitas vezes o fazem mais pelo valor de troca imputado a determinado objeto artístico, ou, ainda, pelo *status* conferido por este objeto, do que pela fruição da obra em si e pela apreciação das características do universal humano nela objetivado.

Segundo Marx (1982), o valor de uso de um objeto é determinado na medida em que este “satisfaz para seus proprietários uma necessidade humana qualquer. [...] É a utilidade de uma coisa que lhe dá um valor de uso” (MARX, 1982, p.24). Em contrapartida, o valor de troca deste mesmo objeto é determinado pela “quantidade de trabalho socialmente necessário” (MARX, 1982, p.26) à sua produção, ou seja, trabalho humano acumulado, pois,

quanto maior a força produtiva de trabalho e menor o tempo de trabalho necessário para a produção de um artigo, tanto menor a quantidade de trabalho que aí se encontra cristalizada e consequentemente menor o seu valor. Inversamente: quanto menor a força produtiva de trabalho e mais longo o tempo de trabalho necessário à produção de um artigo, tanto maior o seu valor (MARX, 1982, p.27).

Outro aspecto importante é a consideração do papel dos intermediários, aqueles que comercializam as produções dos artistas, que organizam as críticas à obra e que a difundem. Estes personagens não apenas transformam os objetos artísticos em bens capitalizáveis, mas também lançam sua influência sobre os artistas ao definir o que “vende”, ou seja, o estilo, gênero ou técnica que deve ser usada na criação da obra pelo artista, baseada em valores das classes dominantes, muitas vezes em detrimento do valor humano e humanizador da experiência estética (PEIXOTO, 2003, p. 27). Nesse sentido, Vázquez (1978) comenta que

na sociedade capitalista, a obra de arte é ‘produtiva’ quando se destina ao mercado, quando se submete às exigências deste, às flutuações da oferta e da procura. E, dado que não existe uma medida objetiva que permita determinar o valor desta mercadoria peculiar, o artista conserva-se submetido aos gostos, preferências, idéias e concepções estéticas daqueles que influenciam decisivamente o mercado. [...] Produz-se assim uma espécie de alienação, já que se desnatura a essência do trabalho artístico (VÁZQUEZ, 1978, p. 93).

A produção artística visa satisfazer as necessidades estéticas da sociedade, contribuindo para a renovação e a ampliação de suas percepções do homem e do mundo humanizado, mas

se a produção se subordinasse passivamente ao consumo, a criação artística se reduziria a proporcionar objetos a um sujeito que possuísse um modo já definido de gozar sua beleza. Se assim fosse, a criação artística teria de marchar sempre no compasso ou na retaguarda das necessidades de um público já formado, com gostos, valores e categorias previamente estabelecidas, e as grandes inovações artísticas teriam que esperar que surgisse ou amadurecesse um novo modo de consumir – de perceber ou de gozar – os objetos artísticos. [...] A nova sensibilidade, o novo público, a nova atitude estética, tem de ser criada; não é fruto de um processo espontâneo. E, entre os fatores que contribuem decisivamente para criar um novo sujeito para o novo objeto artístico, está o próprio objeto (VÁZQUEZ, 1978, p. 256-257).

Assim, qualquer que seja a forma da obra relacionar-se com a sociedade capitalista, invariavelmente, tudo se transforma em mercadoria, estando o artista

submetido ao capital como profissional liberal, ou seja, submetido a editores, produtores, etc., ou como assalariado da indústria cultural⁹.

A riqueza do homem dá-se na medida em que este estabelece relações com o mundo, relações novas, amplas, transformadoras. Sob o capitalismo, no entanto, as múltiplas necessidades humanas são negligenciadas em função da necessidade do acúmulo de capital. O dinheiro, necessário para a operacionalização do comércio de mercadorias em uma sociedade complexa, marcada pela divisão extrema do trabalho, passa a adquirir feições de “fim em si mesmo”.

Mas as relações humanas mais ricas são aquelas que se estabelecem frente a necessidades verdadeiramente humanas, descobertas ao longo de seu

desenvolvimento histórico-social: relações prático-utilitárias com as coisas; relação teórica; relação estética, etc. Em cada uma destas relações, modifica-se a atitude do sujeito para com o mundo, já que se modifica a necessidade que a determina e modifica-se, por sua vez, o objeto que a satisfaz (VÁZQUEZ, 1978, p. 55).

O artista só pode criar quando movido por uma necessidade interior de expressão e comunicação, ou seja, quando o faz de forma livre. A hostilidade do capitalismo à arte se faz notar na medida em que o artista, para sobreviver, é levado a submeter-se às leis do mercado, anulando a si mesmo no processo (VÁZQUEZ, 1978, p. 117).

Com o desenvolvimento das sociedades capitalistas, com a transformação da força de trabalho em mercadoria, e com a valorização das coisas pelo seu valor de troca, a arte e a sociedade entram em contradição, pois,

⁹ Por indústria cultural entendem-se aqui os meios de produção e distribuição massiva de produtos voltados ao entretenimento e ao apaziguamento da população. O termo adquire conotação negativa para os autores da Teoria Crítica por ser considerado um escamoteamento das injustiças sociais às quais a maioria da população encontra-se submetida. Segundo Adorno e Horkheimer (1982), a indústria cultural concentra-se na técnica de modo a que, em diferentes contextos locais, “necessidades iguais sejam satisfeitas com produtos estandardizados” (ADORNO; HORKHEIMER, 1982, p.160). Os diferentes produtos então distribuídos pela indústria cultural são programados para serem consumidos em “estado de distração. Mas cada um destes é um modelo do gigantesco mecanismo econômico que desde o início mantém tudo sob pressão tanto no trabalho, quanto no lazer que lhe é semelhante” (ADORNO; HORKHEIMER, 1982, p.165). Estes autores afirmam ainda que o lazer se torna semelhante ao trabalho alienado (portanto, lazer alienado) na medida em que os mesmos mecanismos de controle se estabelecem tanto no primeiro como no segundo. O lazer é pré-fabricado e industrializado de modo a manter o indivíduo em uma condição de consumo passivo. Os próprios artistas acabam por sucumbir à lógica da indústria cultural ao serem tolhidos de sua autonomia, e, quando isso acontece, a pseudo-arte produzida tem por função ocultar “a contradição, em vez de acolhê-la, na consciência da própria criação” (ADORNO; HORKHEIMER, 1982, p.194).

num mundo em que tudo se quantifica e abstrai, a arte – que é a esfera mais alta da expressão do concreto humano, do qualitativo – entra em contradição com esse mundo alienado e aparece, por sua vez, como um insubordinável reduto do humano. [...] Os grandes artistas apartaram-se da sociedade, como o atesta seu divórcio com o público. A sociedade burguesa respondeu ao repto do artista lançando-o na miséria, na loucura ou na morte (VÁZQUEZ, 1978, p. 126).

Restam para o artista, de modo geral, duas possibilidades: integrar-se ao sistema, anulando-se e corroborando para o escamoteamento das contradições inerentes ao sistema capitalista; ou permanecer à margem da indústria cultural, sendo sua obra relegada ao segundo plano e, frequentemente, ao esquecimento.

Grande parte da produção artística, essencialmente em seu caráter espiritual, se dobra, portanto, ante o modo de produção material e as leis do mercado, e, neste, sentido o sistema capitalista é hostil ao homem. Não é mais o homem que se serve de sua produção livremente, mas é o sistema produtivo que se serve do homem e o escraviza. Nesse processo, o homem torna-se apenas mais uma “coisa”, mais uma engrenagem da máquina produtiva, “tal é o fenômeno da alienação (ou coisificação) da existência humana. A produção material capitalista é [...] uma produção que aliena ou desumaniza, e o proletariado, o produtor, é o homem coisificado ou alienado por excelência” (VÁZQUEZ, 1978, p. 200), percorrendo o caminho inverso ao do trabalho livre, pois, enquanto o trabalho utilitário e artístico alçou o homem do ser natural ao ser humano social, a alienação desumaniza o homem, roubando dele a sua liberdade, o produto de seu trabalho e a sua força criadora.

Este homem indistinto, desumanizado, perdeu parte de sua capacidade de humanizar o mundo e de transformá-lo, tornando-se manipulável e passível de ser moldado pelas forças do mercado.

1.2.3 Arte midiática e a sua relação com as massas

Na produção da obra de arte, o artista intenta a (re)humanização de seu mundo, buscando objetivar sua dimensão espiritual – prazeres, desejos e angústias – e no ato da fruição da obra pelo público, esta objetivação se concretiza.

A grande mídia é, hoje, a principal porta de acesso à obra artística, devendo ser analisada a partir de duas perspectivas que, à primeira vista, se opõem: (a) a mídia enquanto instrumento ideológico de dominação, e (b) a mídia enquanto

instrumento de humanização. Estas duas dimensões devem ser melhor analisadas através do filtro da contradição, que, como anteriormente descrita, tem a peculiaridade de, ao responder aos interesses de uma classe social também, em certa medida, contribuir com os interesses da classe que lhe é oposta. Neste sentido, mesmo um instrumento de alienação, por ser lacunar, pode trazer consigo elementos de humanização, como será exposto a seguir.

a) A mídia enquanto instrumento ideológico de dominação

Quando a obra de arte entra no mundo do mercado, seu valor intrínseco é substituído pelo seu valor de troca, e neste momento, a arte passa por um processo de padronização (standardização) para adequar-se a este mercado, perdendo sua originalidade e tornando-se arte para as massas.

A arte industrial dos dias atuais alcança grande repercussão entre a população justamente por contar com os meios industriais de distribuição. A produção artística veiculada pela grande mídia é, portanto, exemplo desta pseudo-arte compreendida como trabalho (alienado), que não supre as necessidades verdadeiramente humanas, não enriquece o ser do homem, mas mantém-no acorrentado às engrenagens das estruturas da alienação social (VÁZQUEZ, 1978, p. 112).

Embora a tecnologia tenha permitido o acesso e a distribuição das obras de arte ao grande público, em geral não são as obras de arte originais (autorais, folclóricas, populares, etc.) que são difundidas por esses meios. O discurso construído para justificar a baixa qualidade dos objetos estéticos oferecidos às massas (standardizados, esterilizados) lança sobre as mesmas a culpa por esta qualidade, ao afirmar que os produtores apenas respondem ao que as massas requerem e necessitam, mas, segundo Vázquez (1978), isto é uma mistificação da sociedade, pois

o próprio consumo se encontra dirigido e organizado no sentido de satisfazer as exigências da produção. [...] Nesta relação entre a produção e o consumo, ainda que este desempenhe um papel ativo, a primazia corresponde, em última instância, à produção, já que esta produz não só objetos, mas inclusive o sujeito, o modo de consumi-lo (VÁZQUEZ, 1978, p. 279).

O público, portanto, não é passivo, mas também não é o grande responsável pelo que deve ser produzido para ele, pois mesmo quando o público escolhe o que lhe é agradável ele o faz influenciado, ou mesmo moldado, por uma persuasiva indústria publicitária, e, ainda, sob os efeitos de uma educação que impõe necessidades irreais, assim, “se o público prefere uma arte trivial, vazia, de baixa qualidade estética e humana, esta preferência é um tanto aparente, já que lhe foi induzida, fabricada ou produzida de fora” (VÁZQUEZ, 1978, p. 280-281).

A arte para as massas, portanto, é aquela criada por profissionais, e se destina ao grande público heterogêneo, com a intenção de promover a “sujeição feliz” (CANCLINI, 1984, p. 49), promovendo a passividade em relação aos mecanismos de consumo e de reprodução social. Quando a serviço do capitalismo, a arte destina-se à manutenção do homem

engendrado por suas próprias relações; isto é, o homem despersonalizado, desumanizado, oco por dentro, esvaziado de seu conteúdo concreto e vivo, que pode se deixar modelar docilmente por qualquer manipulador de consciências; em suma, o homem-massa (VÁZQUEZ, 1978, p. 276).

E essa arte, ou melhor, pseudo-arte, caracterizada por suprir as necessidades pseudo-estéticas do homem-massa, é,

ao mesmo tempo, um produto característico da sociedade industrial capitalista. Seu consumo de massa acha-se assegurado pela existência de um público potencial, quantitativamente imenso, bem como pelas possibilidades de aceder a tais produtos artísticos em virtude dos poderosos meios de difusão que a técnica atual coloca a sua disposição. [...] Nestes tipos de produção pseudo-artística, os grandes problemas humanos e sociais são afastados, em favor de uma suposta necessidade de satisfazer um legítimo desejo de entretenimento, e, quando algum deles é mencionado, transita-se sempre pela superfície, com soluções que não abalam a confiança na ordem existente, empobrecendo as idéias, rebaixando os sentimentos e barateando as mais profundas paixões. Esta arte de massas não é senão uma arte falsa ou falsificada, uma arte banal ou uma caricatura da verdadeira arte, uma arte inteiramente produzida à medida do homem oco e despersonalizado ao qual se destina (VÁZQUEZ, 1978, p. 276).

Esta associação do conceito de arte ao de entretenimento, amplamente divulgado pela mídia se encontra na raiz do problema, pois, embora arte também possa adquirir características de entretenimento legítimo em muitos casos, ela seguramente não é apenas isso. Adorno e Horkheimer (1982), a respeito desta confluência dos significados de arte e entretenimento, escrevem o seguinte:

A mecanização adquiriu tanto poder sobre o homem em seu tempo de lazer e sobre sua felicidade, determinado integralmente pela fabricação dos produtos de divertimento, que ele apenas pode captar as cópias e as reproduções do próprio processo de trabalho. O pretendo conteúdo é só uma pálida fachada; aquilo que se imprime é a sucessão automática de operações reguladas. Do processo de trabalho na fábrica e no escritório só se pode fugir adequando-se a ele mesmo no ócio. [...] O prazer congela-se no enfado, pois que, para permanecer prazer, não deve exigir esforço algum, daí que deva caminhar estreitamente no âmbito das associações habituais. O espectador não deve trabalhar com a própria cabeça; o produto prescreve qualquer reação. [...] Toda conexão lógica que exija alento intelectual é escrupulosamente evitada (ADORNO; HORKHEIMER, 1982, p.175).

Com a predominância da arte de massas quem perde é, primeiramente, o próprio homem-massa, confirmado em sua vacuidade espiritual. Mas perdem também todos os homens, principalmente os

homens verdadeiros, que aspiram hoje – mediante sua luta constante e real – a instaurar uma ordem social verdadeiramente humana. Perde, por sua vez, a arte autêntica, a arte como expressão do especificamente humano, da natureza criadora do homem; e perde na medida em que o gozo ou consumo de massas fecha as portas de uma apropriação verdadeiramente estética e, portanto, humana. Entre a arte verdadeira e os homens-massa estabelece-se, com efeito, um diálogo de surdos, já que este último não pode entrar na relação apropriada, exigida pelo objeto artístico e, conseqüentemente, não pode apreciá-lo. [...] O público, em geral, nas condições próprias do consumo de massas, prefere quase sempre os produtos mais inconsistentes, do ponto de vista estético, ao invés dos que oferecem valores estéticos mais elevados (VÁZQUEZ, 1978, p. 286-287).

Numa sociedade capitalista, que desumaniza o homem, é justamente a estética que o resgata. É na criação artística que o homem mutilado se reencontra e resgata a sua existência humana, pois a arte é capaz de “elear o homem de um estado de fragmentação a um estado de ser íntegro, total” (FISCHER, 1987, p. 57).

Portanto, arte necessita ser comunicada e a reaproximação com o público se faz necessária. Mas, não é este um caminho de mão única, pois o público precisa também querer aproximar-se da arte, afastando-se da pseudo-arte produzida pela indústria. Trata-se de uma “comunicação que só pode ser alcançada por meio de uma dupla elevação: da qualidade da obra e da sensibilidade artística do público” (VÁZQUEZ, 1978, p. 122).

Esta sensibilização artística do público deve ser um dos propósitos da educação, na luta pela reconstrução do homem, pela sua libertação e humanização, que só pode acontecer no âmbito do social, do coletivo. E a sensibilização para com

uma obra de arte só pode ser alcançada mediante a disponibilização da obra artística a este público.

Uma das características do capitalismo, e da educação sob este modelo, é a individualização e fragmentação do homem, a sua alienação, sendo função da arte “refundir esse homem, torná-lo de novo são e incitá-lo à permanente escalada de si mesmo” (CALLADO, 1987, p.8).

A mídia, em seu estágio atual, busca, predominantemente, responder aos ideais de conservação e reprodução dos valores das classes dominantes. No que diz respeito à música por ela veiculada, apresenta-se esta como difusora de modelos hegemônicos de comportamento e de compreensão de mundo, sendo aliada do sistema social vigente e contribuindo para garantir a sua preservação. Neste sentido, a mídia oferece às massas os produtos culturais “médios”, e os reproduz sempre dentro dos limites da técnica pré-moldada, pois, “o processo de *medianização* promovido pela indústria cultural explicaria os gostos musicais semelhantes dos públicos econômica e socialmente diferenciados” (SUBTIL, 2003, p.33).

A arte em geral, e a música em particular, em seu desenrolar histórico na sociedade ocidental, adquire, no entanto, diferentes formas, feições e funções, determinadas pelo grupo social que a cria e ao qual se destina. Esta produção musical pode ser organizada em dois grandes grupos, sendo que no primeiro situa-se a música enquanto “arte pela arte”, ou seja, a música autoral, cuja validade estética se encontra vinculada, geralmente, à genialidade de seu autor – neste rol se encontram as músicas dos grandes mestres da tradição europeia como Bach, Mozart, Beethoven, etc., bem como de compositores renomados da música brasileira como Tom Jobim, Noel Rosa, Chico Buarque, Rita Lee, entre outros, sendo que tanto os primeiros quanto os últimos encontram pouca penetração no repertório midiaticamente explorado.

No segundo grupo insere-se a música popular, ou seja, aquela criada e recriada no contexto de uma coletividade e que, por este motivo, é “não autoral” (anônima), mas que acumula em si todo um sistema mitológico, fruto do imaginário humano – neste grupo situa-se a música folclórica, os folguedos, a música étnica, etc., e exemplares desta música costumam encontrar espaço na programação midiática apenas enquanto manifestações do exótico humano, flagrado em algum recôndito sertanejo.

A grande mídia, no entanto, por não produzir uma arte original, é responsável por apossar-se de elementos destes dois pólos musicais (o clássico e o folclórico) e, após esterilizá-los e embuti-los em moldes padronizados e comercializáveis, difundir uma pseudo-arte musical com características a-históricas, sincréticas, alienantes, e, principalmente, vendáveis (SUBTIL, 2003, p.30).

Mas, apesar do que até aqui tenha sido escrito, a mídia não acumula apenas elementos de negação do humano. Justamente por sua grande abrangência, à mídia também compete divulgar e democratizar, ainda que contra seus próprios interesses, o acesso à música (mesmo que pseudo-música). O que se passará a analisar nos próximos parágrafos são as lacunas e falhas no cumprimento do programa midiático, considerado, aqui, como sendo o condicionamento dos espectadores a uma condição de passividade.

b) A mídia enquanto instrumento de humanização

Canclini (1979) considera que a hegemonia “cultural e artística”, promovida e distribuída pelos meios midiáticos, falha em sua ação, ao afirmar que, “a rigor, ninguém responde quase nunca de forma automática e passiva à dominação ideológica. Mesmo os setores mais submetidos, econômica e culturalmente, reelaboram as mensagens em função dos seus interesses” (CANCLINI, 1979, p. 65).

Ou seja, embora os produtos, distribuídos indiscriminadamente pela indústria cultural, sejam pré-moldados e padronizados ao gosto do público médio, os diferentes grupos sociais atribuem a estes produtos significados distintos. A estandardização destes objetos artísticos não impede a sua particularização nos contextos comunitários, onde os mesmos, em certa medida, podem se transformar e se (re)humanizar, vindo ao encontro das necessidades afetivas, expressivas e recreativas destas mesmas populações. Subtil (2003) refere-se a esta possibilidade de re-significar a música midiática ao afirmar que ela possui

especificidades na produção, apreensão, expressão e significação que transcendem aos imperativos econômicos, sociais e culturais, o que lhe confere um caráter particular na recepção. [...] O consumo musical não acontece apenas como resposta aos apelos mercadológicos, nem como ação demiúrgica da classe dominante, mas responde a algumas necessidades de evasão, expressão e ação física que estão ancoradas na ancestralidade da relação humana com os sons e ritmos naturais e culturais envolvendo corpo, mente e sentidos (SUBTIL, 2003, p.5).

Esta (re)humanização pode ocorrer porque a grande mídia na sociedade capitalista, embora vise a manutenção do *status quo* social, opera sobre cada indivíduo isolado, ou seja, numa tentativa de romper a coesão dos grupos potencialmente dissidentes. Ao promover a passividade e o doutrinamento de cada pessoa singular, focada na fragmentação das coletividades humanas, o sistema de opressão, que usa da mídia como arma estratégica, desconsidera, propositalmente, que a arte e a cultura são fenômenos sociais.

A falha na construção da hegemonia se situa justamente no fato de que a apropriação de determinado produto cultural se dá mediada pelas instituições e relações sociais aos quais os indivíduos se filiam.

Neste sentido, Canclini (1979) afirma que

as pessoas não recebem individualmente a influência ideológica, mas esta atua em meio a relações de solidariedade grupal e de classe, [...] a coerência entre os interesses de classe e a prática de classe é sistematicamente obstaculizada, mas não de maneira absoluta, pelo encobrimento e pela distorção que a ideologia dominante opera nas relações sociais (CANCLINI, 1979, p.65-66).

Subtil (2003) considera também que, ao se levar em conta a possibilidade de re-significação dos objetos musicais (e artísticos em geral), a democratização da obra de arte promovida pela mídia não pode ser desconsiderada, pois esta

ao mesmo tempo em que massifica, veiculando um padrão musical muitas vezes medíocre, simplificado, 'ao gosto do freguês', também socializa obras de arte de valor musical em todos os gêneros, erudito, popular e folclórico, e produz novas formas de apropriação/fruição musical (SUBTIL, 2003, p.49).

A mídia disponibiliza, portanto, ao grande público – não mais considerado enquanto heterogêneo, mas imerso nas nuances e rituais de seu contexto cotidiano –, praticamente todas as formas e linguagens musicais elaboradas pelas sociedades humanas em seu processo histórico, ainda que o faça de forma sincrética e descontextualizada. A educação musical em diferentes contextos, mas, sobretudo junto a populações de adolescentes marginalizados, profundamente impregnadas pelo universo artístico midiático, pode fazer uso deste potencial distribuidor da indústria cultural de modo a realizar inferências sobre o repertório musical veiculado

pela mídia e re-significado pelos grupos de adolescentes, procurando re-contextualizar este mesmo repertório.

No âmbito desta exposição a educação musical ocorre no ambiente de uma instituição que acolhe adolescentes em situação de risco pessoal e social, sendo que uma explicitação deste contexto é necessária para a compreensão das peculiaridades da re-significação do repertório musical, midiático ou não, por parte deste grupo. O próximo capítulo visa, portanto, trazer à luz os diferentes elementos sociais, econômicos e legais determinantes da e determinados pela institucionalização das adolescentes.

CAPÍTULO 2

O ESTADO, O SISTEMA ECONÔMICO CAPITALISTA E A CONSTITUIÇÃO DO TERCEIRO SETOR: A INSTITUIÇÃO “CASA DA MENINA” EM SEU CONTEXTO SÓCIO-POLÍTICO-CULTURAL

A violência se opõe à ética porque trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade, como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos, inertes ou passivos. Na medida em que a ética é inseparável da figura do sujeito racional, voluntário, livre e responsável, tratá-lo como se fosse desprovido de razão, vontade, liberdade e responsabilidade é tratá-lo não como humano e sim como coisa, fazendo-lhe violência.

Marilena Chauí

Neste capítulo serão analisadas as condições econômicas e sociais que levaram à institucionalização de crianças e adolescentes oriundos das classes oprimidas, bem como as leis em que, no percurso histórico, se objetivaram as necessidades da sociedade no que concerne a esta população. A análise do contexto institucional se torna fundamental, na medida em que as práticas musicais das adolescentes participantes desta investigação se encontram circunscritas, e de certa forma restritas, pelas normas do gerenciamento da infância e da juventude marginalizada.

A sociedade capitalista, por ser uma sociedade que exclui, sistematicamente, do acesso aos benefícios sociais uma parcela de sua população, constitui-se enquanto uma sociedade profundamente marcada pela falta de princípios éticos, pois a população periférica (marginal) se encontra constantemente à mercê da violência, seja ela de caráter explícito (no circuito da violência: agressão física, moral, psicológica, sexual, prostituição, drogadição, criminalidade), seja de caráter implícito (no circuito da compaixão: filantropia, caridade, controle, adaptação à norma opressora).

Segundo Chauí (2007), o tratamento recebido pelas classes oprimidas, e, principalmente pelos extratos mais baixos destas classes, tanto no circuito da violência quanto no circuito da compaixão, é desumanizador. Tratar um sujeito “racional, voluntário, livre e responsável [...] como se fosse desprovido de razão, vontade, liberdade e responsabilidade é tratá-lo não como humano e sim como

coisa, fazendo-lhe violência” (CHAUI, 2007, p.342). É nesta sociedade que se situa a “Casa da Menina”.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA “CASA DA MENINA”

No âmbito desta investigação, uma observação mais acurada das práticas musicais pôde ser realizada no espaço de uma instituição pública não-estatal, a “Casa da Menina”, local que acolhe adolescentes do gênero feminino, entre 12 e 17 anos de idade, provenientes dos mais diferentes ambientes familiares, mas todos eles marcados, de algum modo, pela violência e pelo abandono.

As adolescentes são encaminhadas à instituição pela Vara da Infância e da Juventude, e ali permanecem por períodos que variam de poucos dias a alguns meses, sendo que o limite máximo de permanência considerado legal é de dois anos¹⁰. A instituição tem por alvo, além do cuidado e, de certa forma, do controle sobre as jovens, também a reintegração ao ambiente familiar, buscando estabelecer diálogo com o pai, a mãe, avós, tios, ou demais parentes que possam vir a assumir a guarda das mesmas.

A instituição, que atua em uma cidade de médio porte situada no estado do Paraná e também acolhe adolescentes de cidades próximas, foi criada em 1996 por iniciativa de uma ordem religiosa vinculada à igreja católica, que buscou apoio financeiro junto a instituições públicas.

O espaço físico é composto por três dormitórios, com vagas para 10 (dez) adolescentes cada (podendo acolher, portanto, um total de 30 jovens), mas a média de residentes na instituição permaneceu, durante todo o tempo desta pesquisa, na casa de 12 a 15 moradoras, bem abaixo, portanto, do seu limite máximo. Também estão disponíveis: uma cozinha, um refeitório, banheiros coletivos, área de lazer, sala de TV, sala de aula e de estudos, e uma capela. O escritório da administração se encontra integrado ao prédio, e as religiosas de plantão tem à sua disposição um pequeno quarto para repouso.

¹⁰ De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/90, artigo 19: “A permanência da criança e do adolescente em programa de acolhimento institucional não se prolongará por mais de 2 (dois) anos, salvo comprovada necessidade que atenda ao seu superior interesse, devidamente fundamentada pela autoridade judiciária” (BRASIL, 1990).

A equipe responsável pela administração da instituição é formada por um grupo de aproximadamente 6 (seis) religiosas – este número variou um pouco entre 5 e 7 devido a remanejamentos e transferências das integrantes da ordem –, 1 (uma) assistente social e 3 (três) zeladoras – responsáveis pela cozinha e pelos serviços gerais da “Casa da Menina”. As adolescentes internas colaboram com a limpeza e organização do espaço institucional.

As jovens residem na instituição em regime semi-aberto, pois todas frequentam a escola regular e, quando possível, passam um ou dois dias durante o fim de semana, na casa de algum parente que consinta em recebê-las.

A instituição se ocupa do acompanhamento do estudo das moradoras, bem como lhes fornece as refeições, roupas adequadas e outros artigos fundamentais (higiene pessoal e material didático). A orientação para a profissionalização também encontra espaço neste ambiente, bem como a preocupação com a saúde e a integridade física das jovens, na forma de palestra e cursos de orientação sexual e prevenção antidrogas e alcoolismo, entre outros. O atendimento médico e odontológico também é fornecido.

A população acolhida na “Casa da Menina” é oriunda das classes oprimidas da sociedade capitalista, e os efeitos indesejáveis da opressão (a pobreza e a violência) determinam a questão social.

2.2 A QUESTÃO SOCIAL

A questão social se constitui, portanto, como um processo histórico de pauperização, marginalização e criminalização das populações periféricas aos grandes centros urbanos, incluindo crianças e adolescentes. A sociedade organizada sob o sistema capitalista tende a buscar soluções para esta nódoa na institucionalização da população dissidente, considerada incômoda e, por vezes, perigosa, através, principalmente, da reclusão em orfanatos, abrigos, internatos, reformatórios, escolas rurais, presídios e tantos outros modelos que se apresentaram ao longo dos últimos dois séculos no cenário dos países ocidentais, incluindo o Brasil.

Este sistema de gerenciamento das populações marginalizadas e da infância oriunda das classes oprimidas, através da institucionalização da criança e do adolescente, objetiva-se em leis e políticas voltadas para esta população e que, ao

longo dos últimos cem anos, têm sido caracterizadas ora por uma criminalização da criança abandonada, ora por uma política de proteção integral.

A institucionalização de crianças e adolescentes, primeiramente sob responsabilidade direta do Estado, ou de instituições religiosas de caráter filantrópico e caritativo, constitui-se hoje, principalmente, como responsabilidade do assim chamado “Terceiro Setor”¹¹, ou seja, do público não-estatal. Mas, seja qual for o responsável pela gerência destes espaços, a educação complementar sempre teve um papel importante a desempenhar, notoriamente no que diz respeito à educação pelo esporte ou pela arte (ainda que não necessariamente para o esporte e para a arte).

Para que se possa refletir sobre a música no contexto institucional da “Casa da Menina”, e, por extensão, sobre a música no contexto das adolescentes oriundas das classes oprimidas, convém situar esta população e instituição em relação aos diversos fatores sócio-econômicos que interferem e que são, simultaneamente, determinantes do contexto social mais amplo e determinados por ele, a sociedade capitalista. Estes fatores determinados e determinantes encontram suas bases no mundo humano do trabalho.

2.2.1 O trabalho na sociedade capitalista

Diante do aumento gradativo das necessidades humanas – necessidades estas supridas pelo trabalho tanto nos limites do utilitário (ferramentas) quanto em seus aspectos espirituais (religião, arte, expressão) – de grupos sociais cada vez mais numerosos e complexos, a divisão do trabalho entre os diversos indivíduos pertencentes à sociedade tornou-se um imperativo.

Mészáros (2002) denomina de “totalidade agregativa” esta peculiaridade humana caracterizada pelo convívio sócio-comunitário, e, em relação a ela, afirma:

A especificidade histórica de uma forma de mediação dada, através da qual os indivíduos se reúnem em um todo social mais ou menos entrelaçado, por meio de agrupamentos historicamente dados e respectivos corolários institucionais, tem importância seminal. É precisamente esta especificidade mediadora das inter-relações reprodutivas dos indivíduos – praticamente inevitável – que define, em última análise, o caráter fundamental dos

¹¹ Por Terceiro Setor entende-se o conjunto de instituições caracterizadas pelo seu status de público não-estatal situadas na região limítrofe entre o Estado (público – Primeiro Setor) e o mercado (privado – Segundo Setor) (PERONI, 2006, p. 17).

diversos modos de intercâmbio historicamente contrastantes (MÉSZÁROS, 2002, p.67).

A divisão do trabalho não é, portanto, algo ontológico e inalterável característico à condição humana, mas, resultado do sistema de organização social, que se manifesta em forma de antagonismo entre os diferentes grupos de indivíduos, sendo, portanto, uma determinação histórica. Na divisão do trabalho, pensada historicamente, os indivíduos “são mediados entre si e combinados em um todo social antagonicamente estruturado por meio do sistema estabelecido de produção e troca” (MÉSZÁROS, 2002, p.67).

Com a divisão do trabalho, despontam as especialidades, as profissões, a possibilidade de que diferentes indivíduos contribuam para a sua comunidade de modo distinto, para suprir uma ou algumas das necessidades desta comunidade, e simultaneamente, tendo suas próprias necessidades ampliadas contempladas mediante o trabalho de seus pares, através de mecanismos de troca ou, mais tarde, de comércio (MARX, 1982, p. 64-65).

A alienação do trabalhador ocorre, no entanto, na sociedade industrializada, na medida em que o desenvolvimento fabril, e o uso de máquinas para funções cada vez mais específicas, acentua a divisão do trabalho, transferindo ao operário apenas a “operação mais simples, mais monótona, mas fácil de aprender. Desse modo, o custo do operário se reduz, quase exclusivamente, aos meios de manutenção que lhe são necessários para viver e perpetuar sua existência” (MARX; ENGELS, 1999, p. 18), uma vez que não se faz necessária nenhum tipo de educação ou formação técnica abrangente.

Ao refletir sobre esta alienação do trabalhador no ambiente fabril Marx (1982) escreve:

Na manufatura e na oficina, o operário serve-se da ferramenta, na fábrica ele serve à máquina. No primeiro caso, é ele que faz mover o meio de trabalho; no segundo, ele apenas segue o movimento. Na manufatura, os operários são membros de um mecanismo vivo; na fábrica, são apenas complementos vivos de um mecanismo morto que existe independente dele (MARX, 1982, p. 113).

Sob o capitalismo, tal qual este se instaura a partir do século XIX, o sistema de produção industrial, por sua maior produtividade a um menor custo da manutenção da força de trabalho, alcança a primazia sobre os sistemas de produção

artesanal e manufatureiro. A estratégia do modo de produção capitalista baseia-se na tentativa permanente de

transferir o saber do trabalho à máquina. [...] Com o desenvolvimento do capitalismo, o capital torna-se menos dependente da habilidade individual do trabalhador e passa a comandá-la e a submetê-la ao organismo morto, à máquina. Com estas transformações, o trabalho passa a ter um caráter enfadonho, pesado, negativo (SILVA, 2009, p. 142-143).

O sistema de produção capitalista, remontando à sua origem, ao promover a crescente alienação do trabalhador frente ao seu trabalho, transforma os trabalhadores em apenas mais uma peça de maquinário, capazes de, através do trabalho padronizado e controlado, favorecer o acúmulo de riqueza (capital) das classes detentoras dos meios de produção. Estes indivíduos, produtores de mercadorias, são também, eles mesmos, obrigados a vender diariamente a sua força de trabalho de modo a garantir suas condições mínimas de subsistência, tornando-se “artigo de comércio como qualquer outro” (MARX; ENGELS, 1999, p. 18), ou seja, submetendo a sua sobrevivência às leis do mercado.

O discurso hegemônico, no entanto, afirma o “caráter universalmente benéfico do [...] capital permanente universal. [...] A harmoniosa conciliação de todos os seus constituintes antagonistas para benefício de todos” (MÉSZÁROS, 2002, p. 68), escamoteando a verdadeira realidade da exploração, pautada sobre as “desigualdades naturais” entre os homens.

Esta naturalização da exploração caracteriza-se como sendo uma compreensão invertida de realidade, tendo sido construída sobre a

premissa falaciosa de que a divisão do trabalho, num sentido neutro e técnico, seja a base determinante suficiente de uma especificidade sócio-histórica [...] em vez de demonstrar a característica determinada de um certo tipo de divisão social hierárquica do trabalho (MÉSZÁROS, 2002, p.70).

Ou seja, lança-se sobre o trabalhador mais ou menos apto tecnicamente a responsabilidade (ou culpabilidade) pelo espaço a ele destinado na divisão social, ou, como afirma Chauí (2007):

A elite está no poder, acredita-se, não só porque detém a propriedade dos meios de produção e o aparelho do Estado, mas porque tem competência para detê-los, isto é, porque detém o saber. Se, enquanto ‘maior’, o

dominante é representado como um senhor, enquanto detentor do saber tende a ser representado como 'melhor' (CHAUÍ, 2007, p.58).

Sendo que, neste modelo, as classes oprimidas o são justamente por não deterem a posse do saber. Este sistema simultaneamente gerencia e legitima as oportunidades de vida dos indivíduos, de acordo com o grupo social a que pertençam. Isto ocorre porque, segundo Mészáros (2002), a divisão social hierárquica do trabalho advém da necessidade de que “a sociedade deva se estruturar de maneira antagônica e específica, já que as funções de *produção* e de *controle*¹² do processo de trabalho devem estar radicalmente separadas uma da outra e atribuídas a diferentes classes de indivíduos” (MÉSZÁROS, 2002, p.99).

O sistema social capitalista caracteriza-se, portanto, por ser uma competente “força extratora de trabalho excedente” (MÉSZÁROS, 2002, p.103), ou seja, de trabalho não-pago.

Assim, mesmo os novos modelos de trabalho que transcendem a produção fabril originalmente analisada por Marx (1982), como o setor de serviços e a retomada do artesanato, as cooperativas e as pequenas empresas, por estarem subordinados à mediação da burocracia do Estado e do mercado, encontram-se subordinadas a esta força de extração do trabalho excedente. A diferença situa-se no fato de que, enquanto para as classes de servos e operários assalariados, a força desta dominação é explícita, no caso das novas categorias de trabalhadores “livres” esta força é “internalizada pelos sujeitos trabalhadores e não tem de ser imposta e constantemente reimposta externamente a eles sob a forma de dominação política” (MÉSZÁROS, 2002, p.102).

2.2.2 O Estado capitalista e o mercado

A escolha do viés da lógica do mercado como chave para a compreensão das políticas de assistência social, que estabelecem o aparato legal que sustenta a “Casa da Menina”, justifica-se, portanto, conforme afirma Mészáros (2002), pelo

¹² Esta separação entre produção e controle deriva da necessidade do “Estado de sancionar e proteger o material alienado e os meios de produção (ou seja, a propriedade radicalmente separada dos produtores) e suas personificações, os controladores individuais (rigidamente comandados pelo capital) do processo de reprodução econômica” (MÉSZÁROS, 2002, p.107).

controle exercido por este sobre todas as relações sociais e humanas na sociedade contemporânea.

Não se pode imaginar um sistema de controle mais inexoravelmente absorvente – e, neste importante sentido, ‘totalitário’ – do que o sistema do capital globalmente dominante, que sujeita cegamente aos mesmos imperativos a questão da saúde e a do comércio, a educação e a agricultura, a arte e a indústria manufatureira, que implacavelmente sobrepõe a tudo seus próprios critérios de viabilidade, desde as menores unidades de seu ‘microcosmo’ até as mais gigantescas empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais aos mais complexos processos de tomada de decisão dos vastos monopólios industriais, sempre a favor dos fortes e contra os fracos (MÉSZÁROS, 2002, p.96).

Com o advento do sistema de produção capitalista, fundado sobre a apropriação da “força de trabalho excedente”, ou seja, a mais-valia¹³, a acumulação do capital passa a gerir os interesses das classes dominantes, proprietárias dos meios de produção, em detrimento da satisfação das necessidades sociais e de subsistência dos trabalhadores (produtores de riqueza, em oposição aos controladores do sistema), proprietária unicamente de sua própria força de trabalho. Como resultado desse processo aparece a “banalização da vida humana, que se encontra na raiz da questão social na era das finanças” (IAMAMOTO, 2010, p.21).

A questão social, como será compreendida no decurso deste texto, refere-se à problemática historicamente construída da coisificação, da redução à mera engrenagem da máquina produtiva, das populações mais pobres da sociedade capitalista.

Tomando como premissa a relação homem-trabalho, em que estes dois elementos são mutuamente determinantes e determinados no processo de humanização, o trabalho alienado do operário da fábrica (e de qualquer indivíduo pertencente às classes mais pobres, às quais compete a produção de riquezas em uma sociedade caracterizada pela divisão hierárquica do trabalho) promove a conseqüente alienação deste trabalhador de sua própria humanidade, ou seja, a produção sob o sistema capitalista precisa ser percebida como um processo profundamente desumanizador.

¹³ Conceito desenvolvido inicialmente por Marx, indicativo da exploração do operário, pois, para gerar lucro ao proprietário dos meios de produção, faz-se necessário que o número de horas trabalho produzam mais valor de troca do que o operário recuperará sob a forma de salário, produzindo a mais-valia, ou seja, trabalho não-pago (DUROZÓI, 1993, p. 302-303).

As adolescentes protagonistas desta pesquisa, oriundas das classes oprimidas, participam “desde o berço” da classe de indivíduos a quem compete, pela divisão social hierárquica do trabalho, a função de produzir riqueza e, ao mesmo tempo, produzir a sua própria desumanização, sendo paulatinamente “adaptadas” e “adequadas” ao seu papel na sociedade capitalista através da ação das instituições de controle (que, no entanto, como exposto no capítulo anterior, alcançam estes objetivos de forma lacunar, imperfeita), nascidas das necessidades de reprodução social do capital, gerenciadas pelo Estado.

Sob o sistema capitalista, o Estado passa a ser o legitimador da opressão – bem como da desumanização – do trabalhador, ao garantir as condições necessárias para o livre comércio de mercadorias (materiais e humanas), e ao trabalhador a “liberdade” de vender sua força de trabalho. Essas garantias são disseminadas através de um sistema jurídico-controlador, e são necessárias a uma sociedade em que a divisão social do trabalho desenvolveu-se em divisão hierárquica do trabalho, dando origem à segregação das duas classes sociais centrais (controladora e produtora), conforme afirma Gruppi (1986):

O Estado é justamente uma consequência desta divisão, ele começa a nascer quando surgem as classes e, com elas, a luta de classes. [...] a classe que detém a propriedade dos principais meios de produção deve institucionalizar sua dominação econômica através de organismos de dominação política, com estruturas jurídicas, com tribunais, com forças repressivas, etc. Então o Estado é o resultado de um processo pelo qual a classe economicamente mais forte – isto é, a que detém os meios de produção decisivos nessa determinada sociedade – afirma todo o seu poder sobre a sociedade inteira; e estabelece também juridicamente esse poder, essa preponderância de caráter econômico (GRUPPI, 1986, p. 30).

Na sociedade capitalista, a classe que detém os meios de produção é a burguesia¹⁴ que, “desde o estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial, conquistou, finalmente, a soberania política exclusiva no Estado representativo moderno. O governo moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa” (MARX; ENGELS, 1999, p. 10).

A exploração do operário e, devido ao progressivo avanço tecnológico do maquinário industrial, o desemprego crescente, no entanto, gerou, ao longo do

¹⁴ Nesta seção do texto serão utilizados os termos burguesia e proletariado conforme o utilizaram Marx e Engels (1999). A burguesia corresponde às classes dominantes caracterizadas por deter o controle sobre os meios de produção, enquanto o proletariado (ou os operários, ou ainda, a classe operária) corresponde às classes oprimidas e exploradas através da capitalização do excedente da sua força de trabalho produtivo.

século XIX, uma série de movimentos populares mais ou menos organizados, e desconectados entre si, que foram recebidos como um fator de apreensão pelas classes dominantes.

Como medida de enfrentamento e de enfraquecimento destes movimentos populares, as classes dominantes procuraram desenvolver estratégias de apaziguamento propondo, sob a égide dos direitos civis, algumas melhorias na condição de vida da classe proletária. Marx e Engels (1999) escrevem sobre estas “melhorias” em seu *Manifesto do Partido Comunista*:

Uma parte da burguesia procura remediar os males sociais com o fim de consolidar a sociedade burguesa. Nessa categoria enfileiram-se os economistas, os filantropos, os humanitários, os que se ocupam em melhorar a sorte da classe operária, os organizadores de beneficências, os protetores dos animais, os fundadores das sociedades de temperança, enfim os reformadores de gabinete de toda categoria. Chegou-se até a elaborar esse socialismo burguês em sistemas completos. Os socialistas burgueses querem as condições de vida da sociedade moderna sem as lutas e os perigos que dela decorrem fatalmente. Querem a sociedade atual, mas eliminando os elementos que a revolucionam e a dissolvem (MARX; ENGELS, 1999, p. 56).

As políticas sociais nascem, neste contexto, como meios paliativos e de controle dessas populações marginalizadas, em uma sociedade pautada no antagonismo entre a propriedade privada e a exploração da força de trabalho, fatores estes que estão na origem das “classes sociais centrais: a burguesia e o proletariado, imprescindíveis para a compreensão da vida social no tempo presente” (GRANEMANN, 2009, p.12).

Para garantir a continuidade da acumulação de capital por parte das classes dominantes fez-se necessário o desenvolvimento de um Estado centralizado que pudesse, pelo controle exercido coercitivamente, salvaguardar a propriedade privada. Nesses termos, Mézáros (2002) afirma que

a formação do Estado moderno é uma exigência absoluta para assegurar e proteger permanentemente a produtividade do sistema. O capital chegou à dominância no reino da produção material paralelamente ao desenvolvimento das práticas políticas totalizadoras que dão forma ao Estado moderno (MÉSZÁROS, 2002, p.106).

Assim, em seu nascedouro, o sistema capitalista do século XIX, segundo Granemann (2009), dispunha do Estado para: “1) proteger a propriedade privada; 2) agir em situações emergenciais; e 3) formar e controlar os efetivos de defesa e

repressão, os exércitos” (GRANEMANN, 2009, p.12). É, portanto, compreensível que, de início, o Estado capitalista não tenha desenvolvido políticas sociais, mas sim, primado pela segurança das classes dominantes. O Estado é, portanto, visto como o “comitê executivo da burguesia monopolista, o [...] *seu* Estado e a conservação e controle da força de trabalho é uma de suas funções de primeira ordem” (IAMAMOTO, 2010, p.169).

Na passagem do capitalismo concorrencial ao capitalismo monopolista, e com o concomitante aumento das crises operárias em fins do século XIX e início do século XX, o Estado assume a gerência dos conflitos de classe não somente “via coerção, mas buscando construir um consenso favorável ao funcionamento da sociedade no enfrentamento da questão social” (IAMAMOTO, 2010, p.171), fenômeno este, definido posteriormente por Gramsci (1974), em seu conceito de “Estado Ampliado”.

Embora ainda sob a dominação burguesa, o Estado Ampliado passa a ser compreendido como a superposição de duas instâncias distintas, sendo elas: a sociedade política e a sociedade civil. A sociedade política corresponde ao núcleo governamental que exerce o domínio legal sobre toda a sociedade, formada pelo conjunto de mecanismos, através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência, caracterizando-se pela coerção exercida através dos expedientes da burocracia executiva e policial-militar.

A sociedade civil, por sua vez, compreende os aparelhos privados caracterizados pela construção do consenso, como sustentação da hegemonia das classes dominantes, sendo formada pelo

conjunto das organizações responsáveis pela elaboração das ideologias – sistema escolar, Igrejas, partidos políticos, sindicatos, organizações profissionais, organização material da cultura – revistas, jornais, editoras, meios de comunicação de massa etc. (IAMAMOTO, 2010, p.319).

As instituições da sociedade civil são fundadas sobre interesses comuns, e concentram-se em grupos com o intuito de defender e ampliar esses mesmos interesses. Conforme aponta Oliveira (2006):

A sociedade política tem por função o exercício da coerção, da manutenção pela força da ordem estabelecida. Porém, ela não se restringe ao simples domínio militar, mas igualmente ao governo jurídico enquanto força ‘legal’. A sociedade civil, por sua vez, é um conjunto complexo e constitui

organizações que assumem a forma de 'partidos', ou seja, trata-se efetivamente de partes da sociedade que constituem agrupamentos com interesses comuns que se organizam para a defesa e ampliação de seus interesses (OLIVEIRA, 2006, p.143).

No entanto, esta divisão social característica do Estado moderno, e que adquire *status* fundante da ordem social capitalista, na verdade “surge da absoluta necessidade material da ordem sociometabólica do capital e depois, por sua vez – na forma de uma reciprocidade dialética – torna-se uma precondição essencial para a subsequente articulação de todo o conjunto” (MÉSZÁROS, 2002, p.108).

Este organismo entra em crise quando o sistema de extração de trabalho excedente em detrimento do poder de consumo da imensa maioria da população gera “um excedente não consumido [...], conseqüência da contradição que lhe é estrutural: o da produção do pauperismo associado ao da produção da riqueza” (REZENDE, 2009, p.29).

Deste embate entre força de trabalho, explorada e empobrecida, e os interesses do capital privado, concomitantemente ao trânsito do capitalismo concorrencial ao monopolista – caracterizado pelo aumento gradativo do acúmulo de capital por grupos cada vez menores –, derivam as primeiras políticas sociais, passando o Estado a intervir sistematicamente nas condições de vida e de trabalho do proletariado.

Granemann (2009) aponta para a Alemanha do século XIX, ao considerar que as *protoformas* das políticas sociais “foram de responsabilidade de um importante político alemão, Otto von Bismarck¹⁵ [...] que instituiu as leis de acidentes de trabalho, de seguro-doença, de proteção à invalidez e uma certa proteção à aposentadoria” (GRANEMANN, 2009, p.13). Acrescenta, porém, que não foi o “espírito democrático” o ideal a impulsionar tais medidas, mas, frente à periculosidade das turbas de miseráveis que se avolumavam, inibir e controlar “idéias políticas progressistas e revolucionárias do proletariado que se organizava” (GRANEMANN, 2009, p.14). Inaugura-se aqui um pensamento assistencialista que percorrerá todo o século XX, o da manutenção das classes oprimidas em situações mínimas de sobrevivência, apenas uma fração acima da linha da mendicância.

¹⁵ Estadista alemão (1815-1898), considerado o “Chanceler de Ferro por sua duríssima ação contra as organizações dos trabalhadores alemães, principalmente a partir da década de 1880” (GRANEMANN, 2009, p.13).

2.2.3 A assistência social

Segundo Iamamoto (2010), a questão social tem recebido ao longo de sua história as mais diversas explicações, “sendo o tom predominante a suspeita de que a vítima é culpada, e a pobreza, um ‘estado da natureza’. Essa tendência [...] combina-se [...] com o assistencialismo e a repressão, em uma criminalização ‘científica’ da questão social” (IAMAMOTO, 2010, p.140).

O assistencialismo que se originou das concepções de culpabilidade das vítimas da pobreza adquiriu as feições da caridade (que em alguns casos subsiste até os dias atuais), não estando voltada para o desvelamento das contradições estruturais da sociedade capitalista, mas marcada pelo discurso da moral e da virtude, sendo que

faltava ao discurso da caridade a materialidade da constatação de que, como produto estrutural da sociedade industrial, a complexidade da pobreza e da miséria como fenômenos sociais exigia estratégias de enfrentamento que teriam de ir além da caridade organizada, [...] para quem os conflitos então existentes reduzem-se a uma questão de ensinar virtudes às classes trabalhadoras (REZENDE, 2009, p.30).

A assistência, enquanto prática caritativa, que se dispõe a atender os menos favorecidos e em situação “anômala” – pois considerada “normal”, no discurso hegemônico capitalista, é a reciprocidade do sistema de produção que beneficia a todos os que dele participam –, tanto do ponto de vista das instituições filantrópicas, ligadas ou não a uma entidade religiosa, quanto em relação ao Estado, no intuito de amenizar os conflitos entre as classes. Nesse sentido

traz implícita a noção de favor que coloca o receptor da ação em uma relação de gratidão pelo benefício concedido, retirando-lhe a possibilidade de qualquer reclamação, visto que diante de um ato de ajuda só lhe resta a gratidão (SOUZA, 2009, p.83).

Souza (2009) aponta ainda para o importante papel das políticas públicas no processo de reconhecimento ou não dos beneficiários destas mesmas políticas como cidadãos de direito, pois, onde

inexiste a concepção de direito, [...] a ação ou benesse é praticada em nome dos mais variados interesses: religiosos, humanitários, políticos etc. Ante a ausência do direito, a relação que se estabelece é de subalternidade

transformando o beneficiário em um eterno dependente (SOUZA, 2009, p.83-84).

Neste sentido, as práticas filantrópicas existentes durante grande parte do século XX visavam “tirar da sociedade para suprir aqueles que eram vistos como incapazes, não-produtivos ou pouco produtivos e por isso tidos como peso para esta” (REZENDE, 2009, p.31).

Embora as funções do Estado tenham sido ampliadas no início do século XX, o mercado ainda se regia a partir do imperativo liberal da auto-regulamentação. A intervenção efetiva do Estado na economia deu-se apenas na década de 1930, como estratégia de reconstrução da sociedade no período que se convencionou chamar de “A Grande Depressão”¹⁶, quando a crise nos Estados Unidos obrigou o Estado a intervir no modo de produção capitalista e em suas relações econômicas, abandonando os princípios do “liberalismo de não-intervenção estatal na economia e da não-regulação dos desequilíbrios por outro ente que não o mercado” (GRANEMANN, 2009, p.15).

A intenção era retomar o crescimento econômico através do *New Deal*¹⁷, da nova política, caracterizada pela “atuação decisiva do Estado para dirigir investimentos e a retomada do processo produtivo que se fez por audacioso plano de obras públicas que intencionou alcançar o pleno emprego” (GRANEMANN, 2009, p.15).

No continente europeu, a intervenção do Estado tornou-se mais evidente após a Segunda Guerra, período que exigiu dos governos um grande esforço de reconstrução. No âmbito social, foram implantados diversos e abrangentes programas de intervenção do Estado, denominados *Welfare State*¹⁸, que realizavam

¹⁶ “A Grande Depressão” é a denominação do período de recessão que se segue ao *Crash* da Bolsa de Valores de Nova York, a 24 de outubro de 1929, e que resultou em 15 milhões de desempregados, 5 mil bancos paralisados, 85 mil empresas em processo de falência, e redução das produções industrial e agrícola em 50%, nos Estados Unidos da América (GRANEMANN, 2009, p.14).

¹⁷ O *New Deal* foi uma proposta elaborada pelo governo do presidente norte-americano F. D. Roosevelt, baseado nas propostas de J. M. Keynes, visando restaurar a economia daquele país nos anos que se seguiram ao *Crash* da Bolsa de Valores.

¹⁸ *Welfare State* é a expressão inglesa habitualmente traduzida por Estado do Bem-Estar Social, e que se refere às instituições e mecanismos de previdência social estatais, criados nos países da Europa Ocidental após a II Guerra Mundial (GRANEMANN, 2009, p.15-16).

a intervenção na economia ao direcionar os investimentos, estimular a produção, efetivar obras públicas, controlar os níveis de emprego, para que fossem os mais altos possíveis ao modo de produção capitalista, e promover políticas sociais de proteção ao trabalho, dentre as quais saúde, previdência, habitação, educação e várias outras (GRANEMANN, 2009, p.16).

Neste sentido, o atendimento social foi, a “criação, pelo Estado, de um conjunto de instituições prestadoras dos tipos de serviço que viessem suprir as necessidades de natureza social da grande maioria da sociedade excluída do acesso à riqueza” (REZENDE, 2009, p.34), redefinindo seu caráter de força centralizadora e assumindo a responsabilidade pelas condições de vida das diversas classes sociais.

O modelo keynesiano¹⁹, que dava sustentabilidade ao *Welfare State*, garantiu uma relativa estabilidade às economias norte-americanas e européias nas décadas de 1950 e 1960, mas, com o declínio deste modelo, nos anos 1970, os defensores do neoliberalismo, dentre os quais se encontravam, em situação de proeminência, os intelectuais da Escola de Chicago²⁰, afirmaram ter sido

excessiva a intervenção governamental no passado e que se deveria valorizar mais o mercado. Surge uma tendência de renascimento e desenvolvimento das idéias liberais clássicas, tais como a importância do indivíduo, o papel limitado do Estado e o valor do mercado livre. É a partir desses aspectos que os princípios liberais são retomados, agora com outra roupagem, a do neoliberalismo, [...] baseado na propriedade privada, na liberdade de empresa, o que significa a diminuição da intervenção do Estado na economia. Significa também a liberdade de pensamento, o individualismo. Seu objetivo principal é o lucro individual (PEGORARO, 2006, p.183).

Nas últimas décadas do século XX, no entanto, a crítica ao *Welfare State*, alavancada pelos mentores da Escola de Chicago, desencadeou, em diversos países da América do Sul, inclusive no Brasil em 1964, e principalmente no Chile em 1973, uma série de golpes militares que resultaram em décadas de regime ditatorial

¹⁹ Conjunto de teorias econômicas, apregoadas por John Maynard Keynes (1883-1946), que defende a redistribuição dos rendimentos em proveito das classes que dispõem de menos recursos, a redução da taxa de juros de maneira a tornar os investimentos mais atrativos, e o crescimento dos investimentos públicos como medida de combater o desemprego e o subemprego (PEGORARO, 2006, p.183).

²⁰ Grupo de economistas reunidos em torno de Milton Friedmann, mais tarde conselheiro econômico do governo ditatorial chileno de Pinochet, opunha-se a qualquer política keynesiana de participação do Estado nas atividades econômicas (GRANEMANN, 2009).

neste continente. “As idéias elaboradas pela Escola de Chicago polemizavam frontalmente com as idéias desenvolvidas, por seu turno, nos trabalhos de John Maynard Keynes, de que o Estado deve intervir fortemente na economia” (GRANEMANN, 2009, p.17), defendendo a consolidação de um Estado mínimo, ao desenvolver um novo liberalismo que

deverá ceder (privatizar) o espaço ocupado pelas políticas sociais ao capital para que ele as ofereça como serviço privado (saúde privada, escola privada, previdência privada, etc.). Para a população que não puder consumir no mercado os serviços privados, caberá ao Estado desenvolver as políticas dos mínimos sociais suficientes para o combate à miséria generalizada e em seus níveis mais ameaçadores (GRANEMANN, 2009, p.18).

Mas é interessante notar que o Estado Mínimo, como afirma Peroni (2006), o é “apenas para as políticas sociais. Na realidade, é o Estado máximo para o capital” (PERONI, 2006, p.14), pois deve proteger e regular o câmbio a fim de evitar a fuga do capital para outros mercados, além de manter boas relações políticas com os parceiros comerciais, facilitando o trânsito internacional do capital.

Ao propor o Estado mínimo, o neoliberalismo outorga a responsabilidade sobre a questão social à “sociedade civil a fim de que esta atue na prestação de serviços” (PERONI, 2006, p.21).

2.2.4 A questão social no contexto brasileiro

No Brasil, após da revolução de 1930, com o fim da República Velha, fundada sobre os interesses oligárquicos dos grandes produtores rurais mineiros e paulistas, e com o advento da Era Vargas, a assistência social, até este momento sob responsabilidade de instituições caritativas religiosas, passa a ser absorvida pelo Estado.

Neste período, Getúlio Vargas assume a liderança do Estado brasileiro e inicia um plano de modernização (industrialização) do país, controlado pelo governo. “O Estado interventor varguista, com o firme propósito de consolidar a ordem capitalista no Brasil, também se preocupará com a questão social. Desta forma, progressivamente, [...] passa a reconhecer a questão social como uma questão política” (TORRES *et all*, 2009, p.103). Sobre os demais avanços alcançados neste período Pegoraro (2006) ressalta, no entanto, que,

se o período varguista 'consolidou' as leis trabalhistas e desenvolveu certo 'Estado Social', por meio de um tipo de 'pacto antioligárquico' e 'industrialista', é apenas com a constituição de 1988 que se consagra o novo 'pacto social', resultado das lutas gestadas no período pós-ditatorial – onde uma base social orgânica e mobilizada coabitava com uma extensa cúpula política e econômica de tendências democráticas, onde aparecem, junto aos chamados 'novos movimentos sociais', novos partidos políticos trabalhistas de massas, sindicatos operários, entre outros (PEGORARO, 2006, p.190).

As décadas seguintes foram marcadas pela ascensão e declínio da ditadura militar no contexto nacional. Este período caracterizou-se por “modernização conservadora” (IAMAMOTO, 2010, p. 140), ou seja, pela

uma aliança do grande capital financeiro, nacional e internacional, com o Estado nacional, que passa a conviver com os interesses oligárquicos e patrimoniais, que também se expressam nas políticas e diretrizes governamentais, imprimindo um ritmo lento à modernização capitalista da sociedade. As desigualdades agravam-se e diversificam-se, expressas nas lutas operárias, nas reivindicações pelo direito de greve, nas reivindicações em torno dos direitos à saúde, à habitação, à educação, entre outros, assim como contra a degradação ambiental (IAMAMOTO, 2010, p.140).

Na vanguarda dessas lutas, já na década de 1980, e incentivados pelo fim do governo ditatorial, encontravam-se diversos partidos, sindicatos e movimentos com a intenção de organizar os diferentes grupos sociais e reivindicar melhorias no acesso ao trabalho, à educação, à saúde, à moradia, e aos serviços sociais. Sobre as reivindicações deste grupo, Torres (2009) escreve:

Como a maioria dos movimentos sociais surgidos nessa época, o movimento de luta pelos direitos da criança também atuava confrontando o Estado e, simultaneamente, pressionando visando à sua democratização. Os movimentos sociais organizados foram protagonistas de uma ampla mobilização popular, objetivando a participação no processo de elaboração da nova Constituição Federal, por meio das emendas populares (TORRES *et al*, 2009, p.105).

Dentre os grupos proponentes das emendas populares à constituição de 1988, e relevante para a presente pesquisa, encontra-se o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMNR), criado em 1985. A luta impetrada pelo MNMNR, conjuntamente com outros organismos ligados a igrejas, universidades e organizações não-governamentais, através das Emendas Populares, visava a alteração do modelo repressivo, correcional e assistencialista, fundado numa

percepção de “menor em situação irregular”, para a compreensão de crianças e adolescentes como cidadãos com direitos, segundo o novo paradigma da Proteção Integral (TORRES *et all*, 2009, p.106).

Em função dessas demandas, e da tenacidade com que foram defendidas, a Constituição Federal de 1988 traz em seu bojo, no Artigo 227, a seguinte afirmação:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Nos anos que se seguiram, as organizações envolvidas no processo de assegurar os direitos de crianças e adolescentes, puderam articular junto as Ministério Público e ao Poder Executivo, a elaboração e a aprovação de Lei Complementar aos Artigos 227 e 228²¹ da Constituição Federal de 1988, que resultariam no Estatuto da Criança e do Adolescente (TORRES *et all*, 2009, p.107). O ECA, “como orientação política e institucional, no campo específico da criança e do adolescente, enquadra-se no paradigma de construção de um Estado de Bem-Estar provedor da universalização de direitos sociais” (TORRES *et all*, 2009, p.107).

Embora a Constituição Federal de 1988 tenha suplantado a assistência social vista sob a ótica da caridade, instituindo a assistência voltada para assegurar os direitos sociais da população, a sua normatização “só foi ocorrer cinco anos depois com a homologação da Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS (Lei no. 8.742, de 7 de dezembro de 1993), que regulamentou os artigos 203²² e 204²³ da Constituição Federal de 1988” (SOUZA, 2009, p.86).

²¹ Art. 228. São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial (BRASIL, 1988).

²² Art. 203. A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos:
I - a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;
II - o amparo às crianças e adolescentes carentes;
III - a promoção da integração ao mercado de trabalho;
IV - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;
V - a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei. (BRASIL, 1988)

Mesmo assim, a LOAS não se tornou conhecida da população, facilitando a continuidade de ações seletivas e focalizadas com caráter paternalista ou assistencialista, ou seja,

embora haja uma legislação que normatize a prática da assistência social prestada com recursos públicos diferenciando-a da filantropia, na realidade, este processo ainda está para ser construído e, em muitos lugares, o que permanece é a prática da assistência confundida com caridade, favor, com o assistencialismo em si (SOUZA, 2009, p.89).

Enquanto as lideranças intelectuais e políticas de orientação progressista ainda comemoravam o fim do regime ditatorial no Brasil e a elaboração de uma constituição democrática, realizou-se uma reunião, em 1989, entre organismos internacionais de financiamento (FMI, BID e Banco Mundial), economistas representando os interesses do governo e dos investidores norte-americanos, juntamente com economistas de diversos países da América Latina, tendo como pauta a avaliação das economias latino-americanas. Esta reunião ficou conhecida pelo nome de “Consenso de Washington”.

Dentre as sugestões e recomendações desta reunião é possível destacar a necessidade de que as lideranças governamentais dos países em questão buscassem

manter um Estado forte com capacidade de romper com o poder dos sindicatos e de controlar o dinheiro, porém, precisa ser comedido nos gastos sociais e nas intervenções econômicas; a meta última deve ser a estabilidade econômica; efetivar a estabilidade através de algumas medidas, entre elas, se destacam: contenção de gastos com bem-estar; restauração da taxa ‘natural’ de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho com o intuito de quebrar o poder dos sindicatos; reforma fiscal com reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas; liberação dos preços: o Estado não deve controlar os preços dos produtos no mercado; programa de privatizações: privatização dos serviços públicos (água, luz, telefone, educação, saúde); privatização de empresas estatais; redução dos impostos às importações para que as empresas nacionais sejam obrigadas a ter mais eficiência e produtividade (PEGORARO, 2006, p.185).

²³ Art. 204. As ações governamentais na área da assistência social serão realizadas com recursos do orçamento da seguridade social, previstos no art. 195, além de outras fontes, e organizadas com base nas seguintes diretrizes:

I - descentralização político-administrativa, cabendo a coordenação e as normas gerais à esfera federal e a coordenação e a execução dos respectivos programas às esferas estadual e municipal, bem como a entidades beneficentes e de assistência social;

II - participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis. (BRASIL, 1988)

Em 1995, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso, e na esteira do “Consenso de Washington”, é apresentado o Plano de Reforma do Estado, deixando claro que reformar o Estado significa “transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado” (OLIVEIRA, 2006, p.147), resultando no processo intensivo de privatização das indústrias estatais. Estas novas regras também atingiram os setores de serviços tais como educação, saúde, pesquisa científica, que, embora subsidiados pelo Estado, devem ser transferidos para a operacionalização a partir da iniciativa privada. Esse processo é denominado de “publicização”²⁴.

O processo de Reforma do Estado funda-se em três elementos: “a privatização, como um processo de transformar uma empresa estatal em privada; a terceirização, um processo de transferir para o setor privado serviços auxiliares; e a publicização, um processo de transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, mas pública não-estatal” (OLIVEIRA, 2006, p.147).

As organizações sociais, de cunho privado, sem fins lucrativos, autorizadas pelo poder público a buscar subsídios junto ao Estado ou entidades privadas, para a consolidação de seus projetos, tais como a “Casa da Menina”, integram o rol das entidades públicas não-estatais.

²⁴ O termo “publicização” aparece no documento *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*, redigido em 1995 durante o governo Fernando Henrique Cardoso. Entre os projetos e propostas apresentadas neste documento encontra-se também a criação de “organizações sociais” que possam oferecer à população diversos serviços não-exclusivos do Estado, conforme descrito aqui:

- “A estratégia de transição para uma administração pública gerencial prevê, ainda na dimensão institucional-legal, a elaboração, que já está adiantada, de projeto de lei que permita a ‘publicização’ dos serviços não-exclusivos do Estado, ou seja, sua transferência do setor estatal para o público não-estatal, onde assumirão a forma de ‘organizações sociais’.

- O Projeto das Organizações Sociais tem como objetivo permitir a descentralização de atividades no setor de prestação de serviços não-exclusivos, nos quais não existe o exercício do poder de Estado, a partir do pressuposto que esses serviços serão mais eficientemente realizados se, mantendo o financiamento do Estado, forem realizados pelo setor público não-estatal.

- Entende-se por ‘organizações sociais’ as entidades de direito privado que, por iniciativa do Poder Executivo, obtêm autorização legislativa para celebrar contrato de gestão com esse poder, e assim ter direito a dotação orçamentária. [...]

- A transformação dos serviços não-exclusivos estatais em organizações sociais se dará de forma voluntária, a partir da iniciativa dos respectivos ministros, através de um Programa Nacional de Publicização. Terão prioridade os hospitais, as universidades e escolas técnicas, os centros de pesquisa, as bibliotecas e os museus. A operacionalização do Programa será feita por um Conselho Nacional de Publicização, de caráter interministerial.” (BRASIL, 1995)

Sobre este deslocamento da responsabilidade estatal, frente às necessidades das classes oprimidas, para a iniciativa privada Iamamoto (2010) afirma que:

Considera-se que o Estado deva deslocar-se da linha de frente do desenvolvimento econômico e social e permanecer na retaguarda, na condição de promotor e regulador desse desenvolvimento. Observa-se uma clara tendência de deslocamento das ações governamentais públicas – de abrangência universal – no trato das necessidades sociais em favor de sua privatização, instituindo critérios de seletividade no atendimento aos direitos sociais. Esse deslocamento da satisfação de necessidades da esfera pública para esfera privada ocorre em detrimento das lutas e de conquistas sociais e políticas extensivas a todos. (IAMAMOTO, 2010, p.197).

Esta fragmentação e ausência de articulação dos projetos que visam atender às inúmeras facetas da questão social, juntamente com o sucesso do projeto neoliberal que resulta no “aprofundamento das desigualdades sociais e a ampliação do desemprego” (IAMAMOTO, 2010, p.141), são indicadores de um retrocesso, pois “o pensamento liberal não reconhece os direitos sociais, mas o dever moral de prestar assistência aos necessitados. O discurso da cidadania é substituído pelo discurso humanitário da solidariedade e da filantropia” (IAMAMOTO, 2010, p.189).

Neste sentido, os avanços alcançados pela Constituição de 1988, e explicitados na LOAS – Lei 8.742/93, são escamoteados, possibilitando o retorno dos indivíduos das classes oprimidas a uma condição de receptores passivos e gratos ante as ações caritativas. Assim, a questão social retrocede ao ponto de ser, novamente considerada

objeto de um violento ‘processo de criminalização’ que atinge as classes subalternas. Recicla-se a noção de ‘classes perigosas’ – não mais laboriosas –, sujeitas à repressão e extinção. [...] Evoca o passado, quando era concebida como caso de polícia, ao invés de ser objeto de uma ação sistemática do Estado no atendimento às necessidades básicas da classe operária e outros segmentos trabalhadores (IAMAMOTO, 2010, p.163).

Neste contexto, com a desresponsabilização por parte do Estado frente aos direitos adquiridos pelas classes oprimidas, em que a responsabilidade recai sobre a sociedade civil, tanto através da privatização dos serviços, que acentuam o papel do mercado, quanto por meio das instituições de *status* público não-estatal, sem fins lucrativos, se constitui o que se costuma denominar de Terceira Via (PERONI, 2006, p.14).

Giddens²⁵ comenta que o objetivo geral da Terceira Via “deveria ser ajudar os cidadãos a abrir seu caminho através das mais importantes revoluções do nosso tempo: globalização, transformação na vida pessoal e nosso relacionamento com a natureza” (GIDDENS, 2001, p.74). Verifica-se nesta afirmação o caráter individualista da proposta neoliberal, em detrimento das ações societárias previstas na Constituição Federal de 1988.

A Terceira Via, embora não se oponha totalmente à proposta neoliberal da privatização dos serviços, apresenta uma proposta de gerenciamento privado dos serviços subsidiados pelo Estado, a este agrupamento de instituições desenvolvido sob a ótica da Terceira Via dá-se o nome de Terceiro Setor.

O conceito de Terceiro Setor encontra-se na região limítrofe entre o Estado (público) e o Mercado (privado). Segundo Pegoraro (2006), numa perspectiva neoliberal, Estado e Mercado são instâncias autônomas, a primeira tratando da política formal e das atividades sociais, enquanto a segunda do que concerne à economia. A Terceira Via sugere a criação de um novo setor

‘público, porém privado’, ‘não-estatal’, que teria como função absorver cada vez mais o trato da questão social. Desta forma o Estado é visto como o Primeiro Setor, e o Mercado, como Segundo Setor, enquanto o Terceiro Setor teria a função de assumir áreas de interseção, desempenhando funções públicas a partir de espaços/iniciativas privadas (PEGORARO, 2006, p.194).

O Terceiro Setor é formado por um heterogêneo e, segundo Souza (2009), confuso rol de instituições altamente seletivas quanto ao público-alvo, e, geralmente, por seu caráter gerencial descentralizado, desarticuladas entre si (SOUZA, 2009, p.97).

É neste quadro, historicamente contextualizado, do Terceiro Setor, público não-estatal e sem fins lucrativos, que se situa a instituição “Casa da Menina”, que fornece acolhida e acompanhamento às adolescentes em situação de abandono e risco pessoal e social, ou sob a tutela do Estado.

²⁵ Giddens foi um dos teóricos que deram suporte intelectual a Tony Blair, e que apresentou a Terceira Via como alternativa ao Neoliberalismo defendido por Margareth Thatcher, sem incorrer nas propostas da antiga social-democracia (PERONI, 2006).

2.3 LEIS E POLÍTICAS VOLTADAS A CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO CONTEXTO BRASILEIRO

A tutela do Estado, ou antes, a gerência do Estado sobre as vidas de crianças e adolescentes em situação de risco, pode ser avaliada em seu processo histórico, no Brasil, através da observação das diferentes leis formuladas condizentes a esta população nos últimos dois séculos.

Segundo Santos (2010), o código penal do Império, datado de 1831, faz menção aos menores de 14 anos, considerando que estes não deverão ser julgados como criminosos, mas caso venham a “obrar com discernimento” (SANTOS, 2010, p.216), ou seja, cometer algum crime de forma intencional, estes menores deverão ser recolhidos a uma Casa de Correção. Nas suas origens, portanto, e conforme o contexto europeu anteriormente analisado, as leis voltadas às crianças e adolescentes visavam o controle de sua potencial periculosidade, o Estado passou a intervir no sentido de “conter a alegada delinquência latente nas pessoas pobres [...] por meio de políticas sociais especiais destinadas às crianças e adolescentes provenientes de famílias desestruturadas” (PASSETTI, 2010, p.348).

O código penal da República, de 1890, apresenta grande similaridade em relação ao código do Império, no que diz respeito ao tratamento da criança transgressora, mas acrescenta que as crianças entre 9 e 14 anos, que sejam consideradas responsáveis pelos crimes cometidos, devem ser recolhidas em estabelecimentos disciplinares industriais,

a recuperação desses menores, portanto, daria-se não mais pelo simples encerramento numa instituição de correção, mas sim pela disciplina de uma instituição de caráter industrial, deixando transparecer a pedagogia do trabalho coato como principal recurso para a regeneração daqueles que não se enquadram no regime produtivo vigente (SANTOS, 2010, p.216).

Deste modo, a jovem República do Brasil resgata, com dois séculos de atraso, as *Workhouses*²⁶, destinadas aos filhos das populações pobres e às crianças transgressoras.

²⁶ Instituições correccionais, voltadas para o trabalho e para a produção, originalmente concebidas por Locke (1632-1704), voltadas para o atendimento (encarceramento) de crianças e adolescentes oriundos das classes oprimidas, com a intenção de controlar estas populações e de adaptá-las e inseri-las no sistema produtivo (MÉSZÁROS, 2008, p.41).

As políticas voltadas a crianças e adolescentes resultaram em diferentes ações e iniciativas que serão analisadas a seguir, dentre elas (1) a institucionalização, (2) a formulação de legislações específicas para atender as necessidades desta população específica, e (3) o Estatuto da Criança e do Adolescente.

2.3.1 As instituições de correção e abrigo

A iniciação precoce de meninas e meninos na vida adulta não ocorria, no entanto, apenas no que diz respeito ao sistema de produção fabril, mas também em inúmeras atividades ilegais, através das quais buscavam garantir a sua subsistência nos grandes centros urbanos que emergiam nas últimas décadas do século XIX. Santos (2010) afirma que “o roubo, o furto, a prostituição e a mendicância tornaram-se instrumentos pelos quais estes menores proviam a própria sobrevivência e a de suas famílias” (SANTOS, 2010, p.218).

Estas crianças e adolescentes muitas vezes cumpriam uma “dupla jornada” transitando entre atividades lícitas (os pequenos serviços, venda de jornais, etc.) e ilícitas (pequenos furtos e roubos), emolduradas por grandes períodos de tempo livre que se traduzia, na linguagem da época, em “vadiagem” – antítese da sociedade forjada nos ideais na produção capitalista.

A “vadiagem” e a “vagabundagem”, no entanto, não eram prerrogativa apenas das crianças, pois, naqueles primeiros anos de República, as ruas dos centros urbanos comumente se encontravam

repletas de trabalhadores rejeitados pelo mercado formal de mão de obra e ocupados com atividades informais, [...] palco de inúmeras prisões motivadas pelo simples fato de as ‘vítimas’ não conseguirem comprovar, perante a autoridade policial, sua ocupação (SANTOS, 2010, p.222).

Uma parte das prisões assim realizadas era de crianças e adolescentes que, invariavelmente, como acima exposto, eram postas aos cuidados da pedagogia correcional pelo trabalho. As prisões de indivíduos “vagabundos”, ou seja, desajustados, tinham por princípio sanitário o de livrar as ruas dos indesejáveis de

modo a promover um maior grau de conforto aos indivíduos adaptados, a coletividade formada pelas famílias “bem-educadas”.

No final do século XIX, no Brasil, dentre os diversos aspectos da caridade e da filantropia, que visavam responder às questões de higienização e controle, promovendo as condições mínimas de habitação e consumo da população empobrecida, desenha-se também a condição do “menor”, que vai constituir a população infantil, nas áreas urbanas, que se encontrava em situação de abandono.

Na primeira década do século XX, com o aumento desproporcional da população “inconveniente”, em relação à ampliação das instituições corretivo-controladoras, as forças policiais, com regularidade, levavam os menores infratores às “delegacias, onde passavam uma ou duas noites presos entre ‘perigosos bandidos’, numa espécie de castigo informal, sem julgamento ou qualquer tipo de registro” (SANTOS, 2010, p.223). Na tentativa de responder a este descompasso foram fundadas, a partir de 1902, as primeiras Colônias Correcionais, que tinham por premissa, através da atividade agrícola,

incutir naquelas mentes, hábitos de produção e convívio aceitáveis pela sociedade que os rejeitava. Por meio de contínuas seções de exercícios físicos, tentava-se doutrinar os jovens para uma vida mais regrada e condizente com os anseios de uma cidade pautada pela lógica da produção (SANTOS, 2010, p.225).

No que diz respeito à educação, no entanto, estas Colônias Corretivas deixavam muito a desejar, sendo frequentes os casos de jovens que, “após longa estadia, de lá saíam sem nada aprender, em estado de semi-analfabetismo” (SANTOS, 2010, p.225).

Também, no que tange à evasão, os registros do período apontam para fugas constantes, “motivadas pela rebeldia dos jovens em se sujeitar às medidas autoritárias de reabilitação do caráter e da personalidade. [...] Refletiam ainda uma forma, ainda que isolada, de resistência às amarras que o Estado lhes impunha” (SANTOS, 2010, p.226). Nota-se, aqui, um interessante paralelo com a situação vivenciada na “Casa da Menina”, onde, um século depois, ainda se percebe a mesma rebeldia, que dá origem às frequentes fugas da instituição, motivadas pelo rigor e pelas “medidas sócio-educativas” ali exercitadas, ainda que envolvidas pelo discurso da Proteção Integral, assunto que será desenvolvido ulteriormente neste mesmo capítulo.

Outro fator de “libertação” dos internos, e que também encontra ecos nos dias atuais, acontecia por meio “de apelação dos pais ao juiz. [...] o que causava a indignação não só da diretoria como das autoridades em geral” (SANTOS, 2010, p.227). Cabia ao juiz determinar se uma criança ou adolescente deveria continuar na instituição ou se deveria ser reintegrada à família, mas a ordem judicial nem sempre satisfazia os responsáveis pelo gerenciamento e administração das Colônias, conforme relato recolhido por Santos (2010) a partir de documentos da época²⁷:

Infelizmente as nossas leis dão aos juizes um excessivo arbítrio, e estes, muitas vezes suggestionados pelo empenho dos pais, pelas lágrimas pouco sinceras de mães, que não souberam educar os seus filhos, e que querem ter criados à sua disposição, pelo falso interesse de protetores de última hora, que só visam o trabalho ou o pecúlio já acumulado desses infelizes, e que uma vez dissipado este, os lançam em completo abandono, ordenam a sua libertação, sem se aperceberem que, interrompendo a ação do instituto e atendendo a esses pedidos impertinentes, tornam-se os únicos responsáveis pelo insucesso [...] muitas vezes, quando, depois de um labutar insano, vai o menor dando esperança de emenda, surge uma intempestiva ordem de soltura, que vem anular todo trabalho feito e concorrer para que o menor retorne para o instituto, mais endurecido e corrompido do que quando ali entrou pela primeira vez (SANTOS, 2010, p.227).

O lamento dos diretores destas instituições, que labutavam em prol da “melhoria”, ou seja, da adaptação ao sistema, de crianças pobres, ao argumentar que os seus esforços viriam a soçobrar caso os menores fossem reenviados para os seus ambientes familiares, pode ser ouvido ainda hoje, em frases entrecortadas ouvidas pela pesquisadora, no contexto da “Casa da Menina”.

O retorno ao lar, determinado pelo juiz, continua sendo, em alguns casos, desalentador para as integrantes da equipe administradora da instituição, pois esta considera que o processo educacional e de aquisição de hábitos saudáveis (virtudes), uma vez interrompido, se perde por completo no ambiente desregado que constitui, segundo a visão da referida equipe, o ambiente de origem das adolescentes.

Passetti (2010), tendo em vista o conflito acima mencionado, entre “liberdade violenta” e “aprisionamento saudável”, apresenta um enfoque negativo sobre a institucionalização da infância, afirmando que

²⁷ Extraído do *Diário Oficial* de São Paulo, 1909.

no internato as crianças são criadas sem vontade própria, têm sua individualidade sufocada pelo coletivo, recebem formação escolar deficiente e não raramente são instruídas para ocupar os escalões inferiores da sociedade. A internação traz o sentimento de revolta no residente porque ali anuncia-se, para ele, a sua exclusão social (PASSETTI, 2010, p.348-349).

Esta formação voltada para a ocupação dos “escalões inferiores da sociedade”, porém, manifesta-se no discurso atual, das religiosas e da equipe atuante na “Casa da Menina”, na forma de desânimo, pois, segundo este discurso – dadas as frequentes fugas, a rebeldia, processos malogrados de reintegração, etc., acrescidas ainda da falta de motivação demonstrada pelas jovens ali acolhidas em “mudar seus hábitos” –, as oportunidades e as “esperanças” de que as adolescentes consigam superar suas disposições profundamente arraigadas, tornando-se aptas para assumir funções produtivas junto à sociedade, são escassas.

O desânimo se concretiza ao se perceber, nas entrelinhas do discurso das religiosas responsáveis pela instituição, que, malgrados todos os seus esforços, estas acreditam que as jovens, em sua maioria, são “irrecuperáveis”, estando fadadas ao subemprego e à criminalidade, prostituição e drogadição.

2.3.2 As legislações voltadas especificamente às crianças e aos adolescentes

Embora a institucionalização de crianças e adolescentes já fosse prática corrente há décadas, a primeira legislação especial para a criança, no Brasil, é datada apenas de 12 de outubro de 1927. O Código de Menores, também conhecido como Código Mello Mattos – considerava a

família responsável pelo desvio de conduta de seus filhos, classificava os menores quanto à sua inserção no trabalho e na conduta anti-social através de graus de *periculosidade*. (...) Portanto, a assistência oficial desse período segue a tradição das iniciativas caritativas, constituindo-se, basicamente, na mera montagem de um sistema de atendimento de caráter correccional, reformista e repressivo materializado nos institutos, internatos, reformatórios, escolas premunitórias e correccionais (TORRES *et al*, 2009, p.103).

A noção de “direito” das crianças e adolescentes – à educação, à saúde, à proteção, etc. – não encontra ainda o mínimo vestígio ao longo dos 231 artigos do Código Mello Mattos. O código limita-se, basicamente, aos deveres e responsabilidades dos pais e tutores (com grande espaço dedicado a prescrições de

multas e outras penas em caso de abandono e negligencia²⁸), às definições da “moral e dos bons costumes” (descrevendo meticulosamente a vadiagem²⁹, a mendicância³⁰ e a libertinagem³¹) e, por fim, as medidas de vigilância e reforma a serem adotadas em caso de delinquência³².

Assim, seguindo ainda a mesma lógica do assistencialismo no continente europeu, acentua-se a culpabilidade das populações marginalizadas, ficando as mesmas sob a tutela das instituições caritativas ligadas, principalmente, às ordens religiosas, e, na ausência destas, ao sistema carcerário estatal. Segundo Passetti (2010), com estas

políticas de internação para crianças abandonadas e infratoras, o Estado escolhe educar pelo medo. Absolutiza a autoridade de seus funcionários, vigia comportamentos a partir de uma idealização das atitudes, cria a impessoalidade para a criança e o jovem vestindo-os uniformemente e estabelece rígidas rotinas de atividades, higiene, alimentação, vestuário, ofício, lazer e repouso (PASSETTI, 2010, p.356).

²⁸ Como, por exemplo, no Art. 60: O pae a mae, o tutor ou encarregado da guarda do menor julgado abandonado ou delinquente, que sciente e directamente houver excitado, favorecido ou produzido o estado em que se, acha o menor, ou de qualquer modo houver concorrido para a perversão deste ou para o tornar alcoolico ou deixando de prevenir podendo faze-lo os motivos que determinaram tal estado, incorrerá as multa de 100\$ a 1:000\$, além das mais penas que forem applicaveis (BRASIL, 1927).

²⁹ Art. 28: São vadios os menores que: a) vivem em casa dos paes ou tutor ou guarda, porém, se mostram refractarios a receber instruccão ou entregar-se a trabalho sério e util, vagando habitualmente pelas ruas e logradouros publicos; b) tendo deixado sem causa legitima o domicilio do pae, mãe ou tutor ou guarda, ou os logares onde se achavam collocados por aquelle a cuja autoridade estavam submettidos ou confiados, ou não tendo domicilio nem alguém por si, são encontrados habitualmente a vagar pelas ruas ou logradouros publicos, sem que tenham meio de vida regular, ou tirando seus recursos de occupação immoral ou prohibida. (BRASIL, 1927)

³⁰ Art. 29: São mendigos os menores que habitualmente pedem esmola para si ou para outrem, ainda que este seja seu pae ou sua mãe, ou pedem donativo sob pretexto de venda ou offercimento de objectos. (BRASIL, 1927)

³¹ Art. 30: São libertinos os menores que habitualmente: a) na via publica perseguem ou convidam companheiros ou transeuntes para a pratica de actos obscenos; b) se entregam á prostituição em seu proprio domicilio, ou vivem em casa de prostituta, ou frequentam casa de tolerancia, para praticar actos obscenos; c) forem encontrados em qualquer casa, ou logar não destinado á prostituição, praticando actos obscenos com outrem; d) vivem da prostituição de outrem. (BRASIL, 1927)

³² Art. 86: Nenhum menor de 18 annos, preso por qualquer motivo ou apprehendido, será recolhido a prisão commum; e Art. 87: Em falta de estabelecimentos apropriados á execução do regimen creado por este Código, os menores de 14 a 18 annos sentenciados a internação em escola do reforma serão recolhidos a prisões comuns, porém, separados dos condemnados maiores, e sujeitos a regime adequado; – disciplinar o educativo, em vez de penitenciario. (BRASIL, 1927)

A incorporação das atitudes idealizadas – as “virtudes” –, o objetivo final das práticas educativas e disciplinadoras no ambiente institucional, continua sendo o “calcanhar de Aquiles” do processo reformatório dos hábitos e costumes, pois a ineficiência do discurso hegemônico na difusão do que seriam estas atitudes ideais para a formação de indivíduos adaptados e produtivos, segundo a ordem social vigente, choca-se frontalmente com o contra-discurso da resistência e da violência. Isso ocorre porque, como mencionado acima, e como frequentemente observado no cotidiano da “Casa da Menina”, as adolescentes sabem (ou, ao menos, intuem) que o quinhão destinado a elas pela sociedade opressora é a exploração e a opressão. Neste sentido, o que se propõe a elas é: a exclusão *do* sistema ou a exclusão *no* sistema de produção e consumo, sendo que a primeira opção se apresenta sob a máscara da liberdade.

O SAM (Serviço de Assistência ao Menor), de 1941, bem como o seu sucessor, a Funabem (Fundação Nacional de Bem-estar do Menor), de 1964, introduziram a “metodologia interdisciplinar redimensionando a periculosidade circunscrita aos aspectos médicos” (PASSETTI, 2010, p.357), assim, a problemática da menoridade abandonada passa a ser observada pelo prisma da deficiência “biopsicossocial”. Esta nova percepção sobre crianças e adolescentes foi finalmente oficializada no Código de Menores de 10 de outubro de 1979 – Lei 6.697/79 (BRASIL, 1979).

Neste período, da transição das décadas de 1970 à de 1980, tomam forma os primeiros movimentos de luta pelos direitos de crianças e adolescentes, marcados por “ampla proliferação de projetos alternativos de atendimento às crianças e aos adolescentes, desenvolvidos por organizações não-governamentais, igrejas progressistas e universidades” (TORRES *et all*, 2009, p.105).

Progressivamente o termo “menor”, por ser considerado depreciativo, é abandonado na medida em que toma forma o escopo histórico que tornará possível a Constituição Cidadã, de 1988, que traz em sua esteira o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, ainda em vigor.

2.3.3 o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90 e sua aplicação na “Casa da Menina”

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi fundado sobre os paradigmas da Proteção Integral e do Estado de Bem-Estar Social³³, e “preconiza a garantia dos direitos fundamentais (liberdade, vida, educação, saúde, lazer, dentre outros) a todas as crianças, sem qualquer discriminação” (TORRES *et all*, 2009, p.107). Estes direitos sociais são afirmados nos 85 primeiros artigos do Estatuto, dentre os quais os Artigos 3³⁴ e 4³⁵ são emblemáticos, pois asseguram às crianças e aos adolescentes os direitos de acesso aos bens sociais, bem como a integração efetiva na sociedade. Este acesso e integração devem ser garantidos pela família, pela comunidade, pela sociedade e pelo poder público, nesta ordem. A família é a primeira responsável pelo desenvolvimento humano das crianças e dos adolescentes, sendo que o Estado, falhando as instâncias primárias (família, comunidade) no cumprimento deste dever, apresenta-se como último recurso para a proteção destes.

Nos parágrafos seguintes serão analisados dois aspectos predominantes do ECA, são eles: (a) a proteção integral, na família, na comunidade, na instituição; e (b) o direito ao acesso aos bens culturais e artísticos – explícitos nos Artigos 3 e 4.

a) Convivência familiar e institucionalização

A atuação do Estado na preservação dos direitos infantis como último recurso dá-se, como vimos anteriormente, através da institucionalização (geralmente em instituições do Terceiro Setor, como no caso da “Casa da Menina”) de crianças e adolescentes abandonados, negligenciados ou vítimas de maus tratos. Mas este

³³ Grandemente influenciado pelo modelo do *Welfare State* europeu.

³⁴ Art.3: A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990)

³⁵ Art. 4: É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990)

período de institucionalização deve ser, segundo o Estatuto, apenas de preparação para a reintegração na vida familiar, conforme o determina o Artigo 19:

Toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes. I) Toda criança ou adolescente que estiver inserido em programa de acolhimento familiar ou institucional terá sua situação reavaliada, no máximo, a cada 6 (seis) meses, devendo a autoridade judiciária competente, com base em relatório elaborado por equipe interprofissional ou multidisciplinar, decidir de forma fundamentada pela possibilidade de reintegração familiar ou colocação em família substituta, em quaisquer das modalidades previstas no art.28 desta Lei. II) A permanência da criança e do adolescente em programa de acolhimento institucional não se prolongará por mais de 2 (dois) anos, salvo comprovada necessidade que atende ao seu superior interesse, devidamente fundamentada pela autoridade judiciária. III) A manutenção ou reintegração de criança ou adolescente à sua família terá preferência em relação a qualquer outra providência, caso em que será incluída em programas de orientação e auxílio. (BRASIL, 1990)

Visando atender as prescrições do ECA³⁶, a equipe responsável pela administração da “Casa da Menina” (religiosas e assistentes sociais) tem entre as suas tarefas a de manter contato e buscar uma aproximação com pais ou parentes das jovens ali acolhidas, de modo a estabelecer um diálogo objetivando a reintegração destas em um núcleo familiar. Este contato, segundo informações obtidas pela pesquisadora no diálogo com a equipe, raramente se dá com algum dos pais, sendo mais frequentemente contatados uma tia, a avó, uma irmã ou irmão mais velho, etc. Mas, segundo os mesmos relatos, este diálogo é muito difícil, pois os parentes relutam em acolher as jovens, ao mesmo tempo, estas também resistem à reintegração³⁷.

Esta relutância de ambas as partes é resultado de relacionamentos familiares ancorados num ciclo de rejeição-rebeldia. As adolescentes reagem à rejeição sofrida no ambiente familiar original – rejeição esta que se configura na forma de abandono, negligência, violência, etc. – através do expediente da rebeldia. Neste sentido, as jovens tornam-se adversas às “amarras” dos novos vínculos familiares, de modo a reagirem com desconfiança e agressividade, provocando uma nova rejeição por parte dos parentes que consentiram em acolhê-las. Disso resulta

³⁶ As disposições do ECA em relação às instituições ocupam os Artigos 86 a 97.

³⁷ Algumas vezes a reintegração alcança o sucesso planejado, mas para fins de análise neste texto, será dado maior relevo ao insucesso.

que, muitas vezes, após a tentativa de reintegração a adolescente torna a fugir, sendo re-encaminhada à instituição, onde se iniciará novo ciclo de reaproximação com a família.

O perceptível desânimo da equipe administradora da “Casa da Menina” frente às exigências do ECA, mediadas pelos juízes da Vara da Infância e da Juventude, precisa ser, portanto, observado a partir deste ciclo (rejeição – rebeldia – nova rejeição) em que, a cada nova fase, a violência cava sulcos ainda mais fundos no caráter e nas atitudes das jovens. Neste sentido, quando transparece no discurso das religiosas a contrariedade em relação à reintegração “a qualquer custo”, o que estas expressam não pode ser considerado meramente o discurso de auto-nominados “salvadores” através das práticas disciplinares institucionais, mas também a preocupação genuína em relação à fragilidade das condições sociais e de sociabilidade das adolescentes e do seu contexto familiar de origem, enraizado nas classes oprimidas.

Assim, por se tratar de núcleos humanos de convivência, as predisposições da lei (num plano ideal), quanto à prevalência da família, e a realidade social conflituosa onde estas relações familiares se estabelecem, muitas vezes não concordam.

A alternativa que se apresenta às adolescentes em risco pessoal e social, dado o recorrente fracasso da família e as intoleráveis, do ponto de vista das jovens, restrições da instituição, é a vida na rua, na casa de amigos ou namorados, ou, frequentemente, na “boca”³⁸.

As designações “abandonados” e “infratores” referem-se a um mesmo grupo social, e diferem entre si apenas no grau da resposta de crianças e adolescentes vitimados pela violência – violência esta, física ou moral, sofrida em casa, em orfanatos, em internatos, etc. –, num sistema em que a infância e a juventude se encontram ora à mercê do circuito de violência, ora do circuito de compaixão (PASSETTI, 2010, p.374).

O circuito da violência refere-se às agressões sofridas no ambiente familiar – agressões físicas, sexuais, morais, etc. –, que resultam em abandono ou fuga dos vitimados (e, por vezes, retaliação), levando crianças e adolescentes à situação de rua.

³⁸ Núcleo de tráfico e consumo de drogas, marcado pela violência e pela prostituição.

Esta população desprotegida se torna alvo fácil de aliciadores do narcotráfico e da prostituição infantil. A pequena narrativa de uma das adolescentes moradoras da “Casa da Menina”, recolhida pela pesquisadora, é paradigmática para a compreensão deste circuito. A jovem (que na ocasião estava com 12 anos, e em sua primeira passagem pela instituição) conta que a última lembrança que ela tem de seu pai data do dia em que este tentou uma aproximação sexual com ela. Quando a adolescente recusou e recuou ante os avanços do pai ele voltou com uma arma de fogo e atirou na direção dela. Ela prossegue narrando que não foi atingida porque se abaixou a tempo e fugiu. Buscou abrigo e segurança junto a um grupo de adolescentes e adultos jovens, envolvidos com o tráfico de drogas, que, em troca de pequenos favores (recados, entregas, etc.) lhe ofereciam proteção contra o pai³⁹. Poucos dias depois a polícia realizou uma “batida”⁴⁰ na região e prendeu boa parte do grupo, realizando a triagem entre adultos e adolescentes, e direcionando estes últimos para as autoridades competentes – a Vara da Infância e da Juventude. Aqui entra em ação o veículo que liga os dois circuitos, a saber, a força policial.

Embora o discurso corrente seja o da proteção integral, boa parte das crianças e adolescentes chega à institucionalização através da intervenção policial em um contexto criminoso, recebendo inicialmente o mesmo tratamento que recebem os adultos. Somente terminada a operação policial e feita a triagem é que estas recebem um tratamento diferenciado. Também são encaminhadas à institucionalização, pela força policial, aquelas crianças e adolescentes que, através

³⁹ Faleiros (2005) aponta que a maior parte dos casos de estupro e violência sexual envolvendo crianças e adolescentes (meninas e meninos) ocorre no próprio ambiente familiar, tendo como protagonista o pai (progenitor). A violação sexual de crianças, no entanto, nem sempre pode ser adequadamente investigada, pois historicamente “a vida privada da família foi vista como o lugar da não-cidadania, da ausência do público, da presença do poder privado, do chefe” (FALEIROS, 2005, p.109), sendo que o poder é, geralmente, exercido pelo homem (pai, marido), não apenas por sua preponderante força física, mas também pelo seu papel de provedor. A violência contra a criança muitas vezes não é revelada não apenas por medo, mas também porque ao provedor se deve respeito e obediência, além disso, ao pai, mesmo quando violento em alguns momentos, também cabe o papel de suprir as necessidades afetivas dos filhos, pois o “abusador é, ao mesmo tempo, o protetor” (FALEIROS, 2005, p.114). Ribeiro (2005), analisando o papel da mãe neste contexto fala sobre a convivência desta, pois, ao tomar conhecimento da agressão sofrida pelo filho ou filha, muitas vezes hesita em denunciar o companheiro. Isso acontece por, principalmente, dois motivos: primeiro, o homem é o provedor e o seu afastamento, ou possível encarceramento, podem dificultar ainda mais a situação familiar; e, segundo, principalmente quando a agredida é uma filha adolescente do casal, a mulher se cala e até mesmo participa da agressão (física e moral) por ver a jovem não como vítima, mas como concorrente (RIBEIRO *et al*, 2005, p.21).

⁴⁰ Inspeção policial não anunciada objetivando flagrar a posse e o comércio de entorpecentes, apreender o produto e indiciar criminalmente os envolvidos.

da denúncia de vizinhos ou professores, são constataadamente vítimas de maus tratos.

Assim, as crianças e adolescentes passam do circuito da violência (em casa ou na rua) para o circuito da compaixão (a instituição marcada pela filantropia).

Pode-se notar, ao longo de seu desenvolvimento histórico, que o atendimento à população carente e oprimida, apesar do recente discurso dos “direitos”, passou e continua passando pela filantropia. Mas

não se faz mais filantropia como antigamente, ao custo do próprio bolso, da caridade religiosa, nem como, até recentemente, às custas do Estado. Agora o empresariado faz filantropia, na maioria das vezes, graças ao que deixa de pagar para o Estado. É o terceiro ciclo da filantropia que se inaugura na República brasileira, seguindo o da filantropia privada e depois o da filantropia estatal (PASSETTI, 2010, p.368).

O circuito da compaixão, portanto, e apesar das disposições legais sobre os direitos da criança e do adolescente, continua impregnando as práticas cotidianas da “Casa da Menina”. Frente aos constantes tumultos que assaltam o ambiente institucional o discurso das religiosas ecoa como um lamento, pois, apesar de todo o “amor” dedicado por elas às adolescentes, estas últimas insistem em responder por meio da agressão e da insatisfação.

O amor é, portanto, segundo as religiosas, o alicerce que sustenta a relação das religiosas (e de toda a equipe) com as adolescentes. Mas trata-se de um amor bem específico definido pelos princípios do programa de auto e mútua ajuda conhecido como Amor-Exigente⁴¹, oficialmente adotado na instituição.

⁴¹ “O Amor-Exigente é um programa de auto e mútua ajuda que desenvolve preceitos para a organização da família, que são praticados por meio dos 12 Princípios Básicos e Éticos, da espiritualidade e dos grupos de auto e mútua-ajuda que através de seus voluntários, sensibilizam as pessoas, levando-as a perceberem a necessidade de mudar o rumo de suas vidas e do mundo, a partir de si mesmas. Há 26 anos, o Amor-Exigente (AE) atua como apoio e orientação aos familiares de dependentes químicos. O Programa eficaz estendeu-se também ao trabalho com Prevenção, passando a atuar como um movimento de proteção social Amor-Exigente, pois desestimular a experimentação, o uso ou abuso de tabaco, do álcool e de outras drogas, assim como lutar contra tudo o que torna os jovens vulneráveis, expostos à violência, ao crime, aos acidentes de trânsito e à corrupção em todas as suas formas são também propostas do Amor-Exigente. Atualmente, o movimento conta com 10 mil voluntários, que realizam, aproximadamente, 100 mil atendimentos mensais por meio de reuniões, cursos e palestras. São 536 grupos no Brasil, 2 na Argentina, 1 no Peru e 9 no Uruguai, além de 350 grupos em fase experimental e 249 Subgrupos de Jovens na Sobriedade” (Disponível em: <http://www.amorexigente.org.br/conteudo.asp?sayfalD=21>, acessado em: 24 de outubro de 2011).

Seguindo o padrão de procedimento deste programa as religiosas organizam reuniões semanais com o grupo de adolescentes, onde são debatidos problemas entre as moradoras e questões disciplinares, propostas mudanças de atitude, elencadas tarefas individuais e do grupo no âmbito da instituição, e apresentados os motivos que levam às punições⁴². São também lançadas propostas e desafios a vencer, geralmente tendo como objetivo final alguma espécie de premiação (um passeio, uma visita de familiares, a participação ou não em alguma atividade prazerosa – como, por exemplo, a possibilidade de ouvir música acabadas todas as tarefas).

O programa sustenta-se sobre dois grupos de princípios (básicos e éticos). No primeiro grupo podem-se destacar os três últimos princípios, a saber:

10º Princípio: COOPERAÇÃO – A essência da família repousa na cooperação, não só na convivência; 11º Princípio: EXIGÊNCIA – A exigência na disciplina tem o objetivo de ordenar e organizar nossa vida e a de nossa família; 12º Princípio: AMOR – O amor com respeito, sem egoísmo, sem comodismo deve ser também um amor que orienta, educa e corrige⁴³.

Não é, portanto, um amor incondicional. É um amor que exige cooperação, disciplina e que busca alcançar esta cooperação e disciplina através da punição, da privação de alguma vontade ou prazer. A possibilidade de acessar ou participar de atividades que lhes dêem prazer depende, portanto, de uma resposta positiva ao programa, ou seja, fundamenta-se no mérito.

O segundo grupo de princípios, os princípios éticos, versa sobre o relacionamento entre os integrantes do grupo (no caso desta pesquisa – adolescentes e religiosas), dentre os quais destacam-se:

1º Princípio: Respeitar a dignidade da pessoa humana; 2º Princípio: Manter sigilo em relação a conversas e segredos que lhe são confiados, insistindo, porém, na necessidade de partilhar a situação com o grupo familiar, sabendo que o sigilo só poderá ser quebrado com autorização expressa do interessado ou quando houver risco para si próprio ou para terceiros; [...] 4º Princípio: Respeitar e cumprir as regras dos 'grupos' onde você vive e atua;

⁴² Lembrando que as punições, na grande maioria das vezes, se dão na forma de privação de algo prazeroso ou divertido, e de outros privilégios.

⁴³ Disponível em: <http://www.amorexigente.org.br/conteudo.asp?sayfalD=21>, acessado em: 24 de outubro de 2011.

[...] 6º Princípio: Relacionar-se fraternalmente com líderes e membros do grupo a que pertence⁴⁴.

O dever de respeitar e de relacionar-se fraternalmente domina a cena nestes princípios, pois, dada a violência e a agressividade que é “naturalmente” esperada da população adolescente em situação de risco pessoal e social, a primeira regra para o funcionamento interno da instituição é a convivência pacífica entre as suas moradoras – brigas e xingamentos (linguagem obscena) são imediatamente punidos com rigor.

A questão do sigilo encontra uma aplicação bastante peculiar no contexto analisado. Em princípio o que é discutido no grupo, ou em entrevistas individuais da adolescente com a religiosa responsável por orientá-la não deve ser comentado fora do grupo ou, no caso da entrevista individual, com as demais adolescentes. Mas, contraditoriamente, os segredos compartilhados pelas adolescentes devem ser expostos perante o grupo ou perante as religiosas, pois podem implicar em riscos para as próprias adolescentes.

As rebeliões, brigas e fugas⁴⁵, como frequentemente observado durante a inserção da pesquisadora no ambiente institucional e apurado em conversas informais com a equipe, raramente ocorrem por iniciativa individual de uma das adolescentes, mas, geralmente, quando estas se organizam em grupo e planejam detalhadamente a ação. A adolescente que adquire conhecimento de algum destes planos é incentivada, através de uma política de recompensas, a revelar este plano à equipe responsável pela “Casa da Menina”, admitindo-se que o sigilo pode ser quebrado quando o seu conteúdo tiver o potencial de colocar em risco as demais adolescentes. Ora, pela lógica estabelecida na instituição, as brigas e as fugas apresentam este risco por expor as jovens à agressão, violência, ao abandono, à drogadição, etc.

Neste sentido, e seguindo a lógica do sistema capitalista, o que se procura quebrar é a coesão do grupo, estimulando o individualismo e a competição, sendo

⁴⁴ Disponível em: <http://www.amorexigente.org.br/conteudo.asp?sayfalD=21>, acessado em: 24 de outubro de 2011.

⁴⁵ Quanto às fugas, que são frequentes, convém lembrar que a “Casa da Menina” recebe, em caráter de acolhimento, adolescentes em situação de risco pessoal e social, mas não atua, em caráter de detenção, com adolescentes em conflito com a lei. Portanto, a “Casa da Menina” não apresenta características carcerárias, os muros existem, mas não são vigiados, e as meninas freqüentam a escola regular. Muitas das fugas acontecem justamente quando da saída das jovens a caminho da escola.

que a prática observada se opõe ao discurso da harmonia, da ajuda mútua, da instituição enquanto família. Assim, a instituição, sob o discurso do direito, se ocupa, em última instância, da preparação para a sobrevivência produtiva na sociedade de mercado altamente competitiva.

Ora, esta sociedade capitalista individualista e, por extensão, desumanizadora, é a sociedade “que existe”, real, palpável. A instituição, como espaço fronteiriço entre adaptados e não-adaptados, não se sustenta sobre uma utopia de plenos direitos e acesso igualitário, mas sobre a realidade crua da injustiça e da privação e, do ponto de vista institucional, a única possibilidade de que as adolescentes venham a participar dos direitos mínimos é a sua adaptação à norma geral.

Assim, fomentando o individualismo como estratégia para evitar a formação de grupos, e o conseqüente planejamento de brigas ou fugas, o tempo das adolescentes no espaço institucional é rigorosamente controlado. As conversas livres entre elas são reduzidas ao mínimo, estando sempre (ou quase sempre) uma religiosa, assistente social, ou professor voluntário presente. A pesquisadora pode presenciar, por diversas vezes, a ordem de que duas ou mais adolescentes reunidas em um grupinho desfizessem este grupo e fosse realizar alguma outra atividade (arrumar seu armário de roupas, terminar alguma tarefa da escola, ler um livro, etc.). A “Casa da Menina” mantém uma intensa agenda de atividades semanais, com a intenção de ocupar o tempo das jovens em atividades de cooperação institucional (as tarefas destinadas a manter o espaço limpo e organizado), educativas (horário de realizar tarefas escolares e de leitura), culturais (através da atuação de professores voluntários) e disciplinares (acompanhamento psicológico, grupos de amor-exigente, ensino religioso, etc.).

O tempo ocioso é evitado a todo custo e as atividades culturais, embora previstas no ECA como atividades humanizadoras, apresentam, na prática da instituição, uma faceta controladora, como será exposto a seguir.

b) Arte e cultura no espaço institucional

As organizações sociais que visam atender crianças e adolescentes devem oferecer, além do acesso à escolarização e à profissionalização, atividades culturais

(a arte entre elas), esportivas e recreativas⁴⁶ à população alcançada, além de facilitar a prática da religiosidade sempre que solicitado.

A equipe diretora da “Casa da Menina” realiza, portanto, a matrícula das adolescentes na escola regular, logo nos primeiros dias de permanência delas na instituição, e se responsabiliza pelo acompanhamento das adolescentes nas tarefas escolares. Mas, tendo em vista as constantes fugas, e sabendo-se que as adolescentes, quando na rua ou na “boca”, não frequentam as aulas, a distorção idade-série é acentuada.

No discurso das adolescentes, captado pela pesquisadora em conversas e comentários informais, pode-se perceber a hostilidade vivenciada por muitas delas no ambiente escolar, pois elas são “obrigadas” a frequentar turmas de crianças menores e, por vezes, não conseguem acompanhar o desenvolvimento destas. Percebe-se, assim, que o ambiente escolar se apresenta como intimidador e humilhante para as jovens, e, como elas mesmas admitem, a resposta das meninas vem em forma de autodepreciação, arrogância, desdém, intimidação das crianças mais novas e, finalmente, evasão.

Grande parte das adolescentes que passam pela instituição encontra-se em situação de semi-analfabetismo, ou analfabetismo funcional, e isto pôde ser claramente percebido quando, em uma atividade conduzida pela pesquisadora junto ao grupo de meninas, foi solicitado a elas que lessem um pequeno parágrafo de texto. Terminada a leitura, o que para algumas delas foi um processo penoso, a pesquisadora pediu a elas que contassem, com suas próprias palavras, qual era o tema do texto e o que elas haviam entendido⁴⁷, a maioria pôde apenas responder algo como: “*falava de um leão*”.

⁴⁶ Estatuto da Criança e do Adolescente, Art.94: “As entidades que desenvolvem programas de internação têm as seguintes obrigações, entre outras: [...] X) Propiciar escolarização e profissionalização; XI) Propiciar atividades culturais, esportivas e de lazer; XII) Propiciar assistência religiosa àqueles que desejarem, de acordo com suas crenças [...]” (BRASIL, 1990).

⁴⁷ O texto em questão era a pequena fábula de Esopo: *O leão e os touros* – “Um leão entrou num pasto onde pastavam alguns touros. Tentou várias vezes agarrá-los, mas sempre errava o bote porque, ao chegar perto, os touros se colocavam uns junto aos outros, em roda, de modo que seus chifres ameaçavam espetar o leão. Um dia, entretanto, os touros tiveram uma desavença e não queriam falar-se. Cada um foi pastar para um lado. O leão aproximou-se e, atacando-os um a um, destruiu-os” (Fábulas de Esopo, tradução de Guilherme Figueiredo) – Esta atividade foi realizada visando exercitar o ritmo da palavra e da fala, segundo os princípios de musicalização de Orff e Dalcrouze (FONTERRADA, 2005). O que ficou evidente neste exercício foi que a maioria das adolescentes despendia tanta concentração e energia tentando decodificar as sílabas das palavras que o sentido das frases lhes escapava.

Uma mudança neste cenário pôde ser observada, no entanto, em jovens – principalmente em duas delas – que permaneceram na “Casa da Menina” por períodos mais longos (alguns meses no mínimo). Nestas, o aperfeiçoamento das habilidades de leitura e interpretação textual foi notório, constatando-se que a regularidade na exposição das jovens à escolarização, acrescida da disciplina nos estudos exigida pelas normas da instituição, pode contribuir efetivamente para a ampliação do acesso aos bens espirituais humanamente produzidos, no caso, a literatura e outros conhecimentos científicos disponibilizados em forma de texto. Mas esta possibilidade, por si só, não é o suficiente para manter grande parte das jovens motivadas.

Quanto à profissionalização, as adolescentes mais velhas, na casa dos 16 ou 17 anos, são direcionadas para cursos supletivos ou profissionalizantes como: informática, auxiliar de serviços gerais, manicure, cabeleireiro, confecção de bijuterias, vendas, etc. Tais cursos são, geralmente, oferecidos por grupos como o SESI⁴⁸ e o SESC⁴⁹. As jovens que frequentam estes cursos são também orientadas para uma inserção no mercado de trabalho. Ao longo de toda esta investigação pôde-se observar apenas um caso em que a adolescente alcançou sucesso segundo a proposta institucional, ou seja, cumpriu todas as etapas – curso supletivo, curso profissionalizante (vendas), estágio remunerado enquanto aprendiz, e, ao completar 18 anos, deixou a instituição e conseguiu uma efetivação no emprego.

Em relação à religiosidade, todas as adolescentes participam das orações coletivas diárias, e são incentivadas a seguirem os preceitos da religião católica. A catequese⁵⁰ é oferecida dentro da casa, mas não em caráter obrigatório, pois mais da metade das adolescentes que residiram na “Casa da Menina” ao longo dos dois anos desta investigação, declarou-se como “evangélica”⁵¹. A administração da

⁴⁸ Serviço Social da Indústria.

⁴⁹ Serviço Social do Comércio.

⁵⁰ Estudo da doutrina católica.

⁵¹ Chauí (2007) apresenta, em seu livro *Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas*, uma interessante análise sobre as religiões populares. Embora o caráter alienante do discurso religioso salte aos olhos, pois é “essencial para as lideranças religiosas eclesiais afirmar a passividade e o pacifismo do povo, esvaziando o potencial rebelde que o habita” (CHAUÍ, 2007, p.86), o desenvolvimento desta religiosidade apresenta características de contradição, pois “pede-se cura, emprego, ‘regeneração’ de algum membro da família desgarrado: pede-se que a vida não seja como é. Todavia, quem conhece, por exemplo, a situação da medicina brasileira [...] há de convir que

instituição não prevê nenhum tipo específico de ação, voltada a esta população “evangélica”. Vale acrescentar que nenhuma das jovens declarou-se como não-religiosa ou atéia, sendo que a única possibilidade de exercício religioso, no que concerne a elas, é o cristianismo, em suas duas vertentes mais populares no cenário brasileiro – o catolicismo e as igrejas evangélicas.

As atividades esportivas e recreativas ocorrem, geralmente, quando as adolescentes são levadas a algum passeio. Estes passeios se dão em alguns finais de semana e têm por destino propriedades privadas (clubes, chácaras, espaços recreativos de empresas, etc.), onde às jovens é oferecida uma refeição e são realizadas brincadeiras, gincanas, atividades esportivas direcionadas, etc. Os proprietários destes espaços, além de receber as adolescentes para “um dia especial”, frequentemente lhes fornecem, em forma de doação, roupas, materiais escolares e outros presentes. A motivação dos particulares e das empresas que realizam estas atividades, no entanto, embora de característica claramente filantrópica, não é desprovida de certo interesse, tanto que a organização do passeio, nas oportunidades em que a pesquisadora pôde vivenciar, sempre dispõe de, no mínimo, um fotógrafo que registra a satisfação das adolescentes ao participar do almoço ou lanche, e ao receber seu presente.

Aqui se pode perceber claramente a contradição, no momento em que a sociedade opressora, para acalmar a sua própria consciência, realiza um bem pontual às adolescentes representantes da classe oprimida. Estes passeios também colaboram com a instituição no sentido de cumprir as determinações legais do acesso a atividades esportivas e recreativas. Isto acontece porque o ECA, embora afirme que o acesso a estas atividades deve ser proporcionado às internas, não prescreve ou regulamenta a sua aplicação.

Ainda vale acrescentar que a participação ou não das adolescentes nestes passeios está estreitamente ligada à política de privações e privilégios estabelecida pela instituição. Neste sentido, somente participam dos passeios aquelas adolescentes que cumpriram as determinações disciplinares da “Casa da Menina”, e que apresentam bom comportamento e atitudes “virtuosas”.

não é apenas por alienação, mas também por perfeito conhecimento de causa e por reconhecimento da impotência presente que se pede cura milagrosa – caso contrário, é morte certa. [...] Os pedidos não são feitos porque se ‘escolhe’ a via religiosa, mas porque no presente sabe-se que não há outra via” (CHAÚÍ, 2007, p.85).

As atividades artístico-culturais desenvolvidas na “Casa da Menina” durante o período desta investigação resumiram-se a aulas de artesanato, dança e música. As aulas de artesanato foram ministradas pelas próprias religiosas, enquanto as aulas de dança e de música foram por professores voluntários.

As peculiaridades das aulas de música no contexto institucional e em sua adequação às necessidades das adolescentes em situação de risco pessoal e social, serão abordadas no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 3

AS POSSIBILIDADES E OS LIMITES DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO AMBIENTE INSTITUCIONAL: AS PRÁTICAS MUSICAIS TRADICIONAIS OU “CULTAS”, A MÚSICA MIDIÁTICA E O REPERTÓRIO DO CONFLITO

O real não são coisas nem idéias, não são dados empíricos nem ideais, mas o trabalho pelo qual uma sociedade se institui, se mascara, se oculta, constrói seu imaginário e simboliza sua origem, sem cessar de repensar essa instituição, seu imaginário e seus símbolos.

Marilena Chauí

A educação musical, e as práticas musicais realizadas no ambiente institucional, ocuparão o centro das discussões neste capítulo. Na primeira seção, serão analisadas as práticas musicais propriamente ditas no que diz respeito à organização curricular da música enquanto objeto de conhecimento disciplinar, aos diversos usos e significados sociais e afetivos que estas adquirem no cotidiano das adolescentes, bem como à distribuição musical midiática e ao ponto de vista das religiosas responsáveis pela administração da “Casa da Menina”.

Na segunda seção serão postas em evidência as respostas das adolescentes a estes diferentes usos da música e das práticas musicais, assim como suas reações, apropriações e relações com o repertório musical.

O repertório musical e as práticas musicais de determinada sociedade não são objetos estáticos e conhecidos *a priori*, mas produtos do trabalho social humano, neste sentido as relações das adolescentes da “Casa da Menina” com este repertório e práticas precisam ser analisadas a partir do uso que elas fazem deste e dos significados que as mesmas atribuem ao fenômeno sonoro, levando-se em consideração, como apontado anteriormente, que o consumo da música, mesmo daquela massivamente distribuída, não ocorre de forma hipodérmica, mas sim, mediado pelo grupo social.

Partindo da premissa de que “as idéias da classe dominante são, em todas as épocas, as idéias dominantes” (MARX; ENGELS, 2008, p. 78), e que a ideologia dominante tem por função sustentar a cultura da dominação enquanto hegemônica – cultura esta imposta à sociedade como um todo –, a ideologia apresenta duas faces

distintas. Para a classe dominante a ideologia legitima seu direito à posse dos meios de produção, e à manipulação e controle exercido sobre a classe oprimida, apaziguando seu senso de justiça ante a desigualdade, sendo, portanto, uma ideologia de consolo e auto-conservação. Em contrapartida, junto às classes oprimidas, ela apresenta-se como um limite “natural” às ambições de qualidade de vida, sendo marcadamente uma ideologia geradora de resignação e cansaço, embora não conseguindo apagar completamente, nos indivíduos desta classe, a percepção de que o “mundo” e a “vida” são injustos.

Neste ponto chega-se ao conceito, elaborado por Chauí (2007), de “cultura da resistência” (CHAUÍ, 2007, p. 57), onde a violência se caracteriza, junto às classes oprimidas, como uma recusa ativa ante o conformar-se à lógica do cansaço e da fadiga que lhes é imposta. No entanto, enquanto esta resistência de indivíduos isolados ou de pequenos grupos, por ser desconexa e aleatória, se manifesta como violência destrutiva e autodestrutiva, esta mesma resistência, nos momentos históricos em que ela pôde ser canalizada através de um movimento coletivo e organizado das forças populares, mostrou sua força revolucionária.

A presente pesquisa, por ser caracterizada pela busca da compreensão do objeto a partir da intervenção da pesquisadora no espaço institucional, constituiu-se como um processo essencialmente dinâmico, tendo como horizonte teórico mais amplo o Materialismo Histórico e Dialético. Neste sentido, a teoria, os conceitos e as categorias não puderam ser consideradas aprioristicamente, como compartimentos estanques nos quais os dados da pesquisa precisassem ser encaixados. Ao contrário, as intervenções, os dados, a reflexão e a necessária busca por conceitos que favorecessem a compreensão do objeto perfilaram-se enquanto determinantes entre si, ou seja, no movimento da práxis.

A presente exposição não apresenta, portanto, em uma sequência linear, primeiramente uma descrição dos dados obtidos nas práticas de educação musical junto às adolescentes da “Casa da Menina”, para posterior análise e interpretação dos mesmos, pois os próprios dados, que não se apresentaram claramente no momento do empírico precisando ser garimpados sob a superfície dos discursos e das ações, são frutos de uma prévia e ininterrupta reflexão.

O desenvolvimento desta pesquisa deu-se a partir de uma contínua, e cada vez mais penetrante, negação da superfície enquanto fato concreto. Não se trata,

evidentemente, de uma negação fortuita, mas de uma negação, como afirma Chauí (2007),

reflexionante, isto é, uma negação que, por sua própria força interna, transforma algo que lhe é externo, resistente e opaco. O saber é o trabalho para elevar à dimensão do conceito uma situação de não-saber, isto é, a experiência imediata cuja obscuridade pede o trabalho da clarificação. A obscuridade de uma experiência nada mais é senão seu caráter necessariamente indeterminado e o saber nada mais é senão o trabalho para determinar essa indeterminação, isto é, para torná-la inteligível. Só há saber quando a reflexão aceita o risco da indeterminação que a faz nascer, quando aceita o risco de não contar com garantias prévias e exteriores à própria experiência e à própria reflexão que a trabalha (CHAUÍ, 2007, p. 16-17).

Embora tendo como ponto de partida o momento do empírico encontrado no cotidiano institucional, marcado pela inadequação ora resignada, ora resistente, das jovens oriundas das classes oprimidas, a presente pesquisa não visou explorar apenas a superfície fenomênica, a aparência imediata das relações sujeito-objeto aqui analisadas, mas, por trás do fenômeno, perscrutar a essência, a realidade concreta.

As relações entre as participantes da pesquisa e o objeto desta investigação, a saber, suas práticas musicais, precisaram ser contextualizadas, pois, apreender e explicar determinado objeto de estudo é situá-lo no tempo e percebê-lo como agente de produção e de reprodução social, que é fruto de um meio, mas que também pode conter em si um germe de transformação, da superação do modelo vigente de sociedade.

Como a relação da pesquisadora com seu campo de pesquisa e com as participantes desta se deu a partir de práticas de educação musical, estas mesmas práticas precisam ser compreendidas em seu contexto histórico e em suas funções sociais.

3.1 A EDUCAÇÃO MUSICAL NO CONTEXTO INSTITUCIONAL

As práticas de educação musical na instituição “Casa da Menina” compõe, assim, o momento empírico desta investigação, tendo sido realizadas com frequência semanal ao longo dos anos de 2010 e 2011.

As aulas de música ofertadas pela instituição e ministradas pela professora/pesquisadora tiveram por objetivos específicos (1) possibilitar às jovens o

desenvolvimento do sentido musical, a sensibilização estética e a ampliação do seu universo sonoro buscando contemplar os diferentes gêneros musicais historicamente produzidos pelo conjunto da humanidade; (2) compreender as relações das adolescentes com o seu repertório musical preferencial e os significados sociais e afetivos que o tornam tão atrativo para elas; (3) observar e analisar as influências da distribuição midiática da música junto ao grupo participante da pesquisa; e (4) analisar a influência do contexto institucional no cotidiano musical das jovens, principalmente no que se refere à presença das religiosas.

3.1.1 A música enquanto objeto de conhecimento

A educação musical, tanto nos moldes curriculares da educação formal quanto no âmbito da educação não-formal, encontra-se, como se tem visto repetidamente através da história, diante de um impasse. Por um lado, a defesa da música “clássica” (aqui incluindo não apenas a música de concerto da tradição européia, mas também os clássicos do samba, do jazz, da MPB, e do folclore, ou ainda a música étnica de diferentes partes do globo, uma vez que todas estas vertentes encontram-se igualmente distanciadas do repertório popular) como a representante do desenvolvimento artístico e histórico da linguagem musical, e que, portanto, precisa ser disponibilizada ao grande público.

Por outro lado, encontram-se os advogados da arte popular, que defendem que a educação musical do povo deve ser voltada para a música produzida por e para o próprio povo – como o *hip-hop*, o *rap*, o *funk*, entre outras modalidades – por ser a única música significativa no cotidiano desta população e que permite a este público uma leitura desse mesmo cotidiano.

O caderno de Arte das *Diretrizes Curriculares da Educação Básica* (PARANÁ, 2008), refere-se ao primeiro grupo de conhecimentos como vinculados ao academicismo e ao cientificismo, ou seja, “os saberes a serem socializados nas diferentes disciplinas escolares são oriundos das ciências que os referenciam. A disciplina escolar, assim, é vista como decorrente da ciência e da aplicabilidade do método científico como método de ensino” (PARANÁ, 2008, p.17).

Este processo implica, obrigatoriamente, em transmitir-se aos alunos o saber especializado historicamente acumulado pelo conjunto da humanidade. Mas, este saber produzido pela humanidade, quando tem sua distribuição pautada pelo

cientificismo, segundo as *Diretrizes*, torna-se “refém da fragmentação do conhecimento. A consequência disso são disciplinas que não dialogam e, por isso mesmo, fechadas em seus redutos, perdem a dimensão da totalidade” (PARANÁ, 2008, p.17).

Esta fragmentação do conhecimento em disciplinas, bem como a assunção de que o conteúdo é a organização do saber estabelecido, limita a possibilidade de se desenvolver uma perspectiva crítica na educação, ao meramente “aceitar o *status quo* dos conhecimentos dominantes” (PARANÁ, 2008, p.17).

Quanto ao segundo grupo de argumentos, aqueles favoráveis ao repertório do cotidiano dos alunos, as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica* (PARANÁ, 2008) comentam o seguinte:

As críticas a esse tipo de currículo referem-se a uma concepção curricular que se fundamenta nas necessidades de desenvolvimento pessoal do indivíduo, em prejuízo da aprendizagem dos conhecimentos histórica e socialmente construídos pela humanidade. Além disso, a perspectiva experiencial reduz a escola ao papel de instituição socializadora, ressaltando os processos psicológicos dos alunos e secundarizando os interesses sociais e os conhecimentos específicos das disciplinas. Essa perspectiva considera que o ensino dos saberes acadêmicos é apenas um aspecto, de importância relativa, a ser alcançado. Uma vez que esta concepção de currículo não define o papel das disciplinas escolares na organização do trabalho pedagógico com a experiência, o utilitarismo surge como um jeito de resolver esse problema, aproximando os conteúdos das disciplinas das aplicações sociais possíveis do conhecimento (PARANÁ, 2008, p.18).

As *Diretrizes*, portanto, defendem uma terceira possibilidade, que leve em conta o saber historicamente constituído sem, no entanto, fragmentá-lo e esterilizá-lo da prática cotidiana, tendo em vista as possibilidades de transformação da realidade social, defendendo um currículo

baseado nas dimensões científica, artística e filosófica do conhecimento. A produção científica, as manifestações artísticas e o legado filosófico da humanidade, como dimensões para as diversas disciplinas do currículo, possibilitam um trabalho pedagógico que aponte na direção da totalidade do conhecimento e sua relação com o cotidiano. Com isso, entende-se a escola como o espaço do confronto e diálogo entre os conhecimentos sistematizados e os conhecimentos do cotidiano popular. Essas são as fontes sócio-históricas do conhecimento em sua complexidade (PARANÁ, 2008, p.21).

O que se tem buscado no desenvolvimento das atividades da educação musical com as adolescentes da “Casa da Menina” é refletir sobre o impasse entre

cientificismo e popularismo, descrito pelas *Diretrizes Curriculares da Educação Básica* (PARANÁ, 2008).

Assim, se uma proposta de educação musical a partir do repertório clássico ou “culto” tende a permanecer desconectada do cotidiano das adolescentes sendo tal repertório considerado apenas como matéria de aula a ser memorizada, mas não como arte a ser vivenciada, uma educação a partir dos referenciais das jovens (principalmente o *rap* e o *funk*), embora possa ter um caráter de entretenimento, apresenta poucos elementos novos, capazes de ampliar a percepção de mundo das mesmas, contribuindo de forma limitada para a reflexão crítica sobre o seu entorno.

A presente pesquisa norteia-se pela necessidade de oferecer alternativas frente à situação precária da educação musical contemporânea no cenário nacional, pois acredita-se que não basta apontar os problemas, como afirma Mészáros (2002) no *Prefácio à edição brasileira* de sua obra *Para além do Capital*:

Apesar de termos de estar alertas para os imensos perigos que surgem no horizonte, não basta negá-los para enfrentá-los com todos os meios ao nosso alcance. É também necessário definir uma alternativa positiva, corporificada num movimento socialista radicalmente reconstituído. Pois a meta escolhida de ação transformadora tem importância fundamental para o sucesso de qualquer alternativa que vá além do capital, que não se satisfaça com a simples superação dele (MÉSZÁROS, 2002, p. 21).

Acredita-se, portanto, na necessidade de se realizar uma nova síntese educacional entre o repertório clássico (historicamente constituído e fundamental para a compreensão do mundo e da ordem social estabelecida) e o repertório popular (pleno de participação popular e força transformadora) no ambiente institucional onde se realizam as práticas de educação musical, pois, como afirma Chauí (2007), a

operação da história contínua, progressiva e una apaga a diferença temporal pela diferença empírica dos tempos, se lembrarmos que a cultura popular é vista como repositório e guardiã da tradição, enquanto a cultura não-popular (erudita, letrada, científica, tecnológica) é vista como inventora e guardiã do futuro, a linha temporal se torna contínua, esfuma-se a divisão da e na sociedade, e em seu lugar aparecem ‘as forças vivas da nação’, sua memória e seu porvir. A comunidade restaurada (CHAUÍ, 2007, p. 143).

Embora a música tenha, de fato, funções e “momentos” distintos na prática cotidiana, o objeto da educação musical situa-se nesta fronteira entre o popular e o clássico, observando-se que o tempo tende a dissolver esta barreira, na expectativa

de ampliar o conhecimento que as adolescentes têm do mundo e de si mesmas como participantes ativas deste mundo.

A importância de se conhecer o outro para conhecer melhor a si mesmo é bem definida por Kater (2004) quando este afirma que o

contato com músicas de outras regiões, épocas, povos e culturas é mais uma oportunidade de conhecimento de novas modalidades e características de pensamento, sensibilidade, gosto e função social, que a música pode assumir, do que adereço exótico de uma pretensa cultura geral. Simultaneamente à sua apreciação instala-se a condição especial para 'desordinarizar' a visão que temos de 'nossa própria' música (das manifestações já conhecidas e presentes na realidade pessoal cotidiana), ampliar sua definição e conceito e compreender, de maneira relativa, que o que todos fazemos, nós inclusive, pode ser sempre extraordinário. O que chamamos 'normal' e 'comum' só se mostra assim devido à falta de contrastes que favoreçam a amplitude, profundidade e intensidade de nosso próprio olhar, de nosso próprio ouvir (KATER, 2004, p. 45).

A educação musical deve tornar-se, então, não uma possibilidade de superação de um repertório inferior (cotidiano) em privilégio de um de qualidade superior (clássico), nem tampouco, uma mera reafirmação do repertório do cotidiano, mas sim, a possibilidade de, frente à diversidade, permitir às adolescentes o acesso mais consciente ao seu próprio entorno social e artístico, ou seja, um retorno ao seu referencial sonoro-musical original e significativo, mas um retorno crítico.

3.1.2 Significados inerentes e delineados do repertório musical

Snyders (2008) contribui com a presente discussão ao afirmar que a ampliação de repertório também contribui para ampliar a compreensão, por parte dos estudantes, das demais culturas e sociedades, pois

existem, assim, outras culturas além da minha, e elas são válidas, não se reduzem a esboços rudimentares da minha, têm sua própria originalidade. A música é um espaço de diversidade – e de diversidade feliz, pois as 'outras' músicas não se opõem à minha, nem me obrigam a escolher e a eliminar, como acontece frequentemente no caso das filosofias e religiões (SNYDERS, 2008, p.55).

Esta diversidade de culturas gera, no entanto, diferentes modos de escuta, pois "cada público escuta a partir de determinadas experiências vividas em comum, que remetem, em última instância, ao conjunto de suas condições de existência" (SNYDERS, 2008, p.58).

Para a compreensão da escuta musical das adolescentes, bem como do repertório musical e dos significados artístico-culturais a ele atribuídos pelas mesmas no espaço institucional, recorreu-se aos conceitos de “significados inerentes” e “significados delineados” elaborados por Green (1997). Por significados inerentes a autora entende

as interrelações dos *materiais sonoros*, ou simplesmente, com os sons da música. Para que uma experiência musical ocorra, os materiais sonoros precisam ser organizados com alguma coerência e essa coerência precisa ser racionalmente percebida pelo ouvinte. Por exemplo, o material sonoro deve poder apelar ao senso de todo e parte do ouvinte, de início e fim, de repetição, semelhança, diferença ou qualquer outra interrelação pertinente. Essas interrelações estarão iminentes em todas as peças, mas elas poderão emergir, das experiências anteriores do ouvinte, de um número de peças que juntas formam um estilo, sub-estilo ou gênero. A organização do material sonoro age na construção do que chamo 'significado musical inerente'. São 'inerentes' porque estão contidas no material sonoro, e tem 'significados' uma vez que são relacionados entre si (GREEN, 1997, p. 27-28).

Assim, o significado inerente é compreendido por diferentes grupos sócio-culturais a partir do repertório que lhes é familiar, dos códigos artístico-musicais formais, das nuances de timbres e dos elementos rítmico-melódicos que se fazem presentes repetidamente neste repertório. Os significados inerentes não são, portanto, a-históricos, mas são construídos e apreendidos socialmente. Green (1997) afirma, enfaticamente, que “enquanto os *materiais sonoros* integram fisicamente uma peça, os significados *inerentes* emergirão a partir das inter-relações convencionais dos materiais sonoros e a capacidade perceptiva do ouvinte” (GREEN, 1997, p.28).

Em relação aos significados delineados, a autora aponta para o entorno social, para os rituais envolvidos nas práticas artísticas de uma determinada coletividade. Destas práticas musicais não fazem parte apenas os materiais sonoros, mas todo um complexo sistema de elementos do cotidiano das comunidades, como festividades religiosas ou não, hábitos familiares, ambientes e espaços públicos que se utilizam de algum tipo de música em primeiro plano (para ouvir, para cantar, para dançar), ou em segundo plano (som ambiente de supermercados, lojas, ou ainda as trilhas sonoras do cinema ou de programas televisivos). Além disso, o repertório musical, prioritariamente o que efetiva a sua distribuição por meios midiáticos, funde-se a toda uma gama de elementos visuais que exploram a imagem dos artistas

transformando-os em modelos ideais de diferentes tendências da moda e dos costumes que se pretende comercializar, tais como vestuário, cortes de cabelo e demais itens da estética corporal, gestos ou bens de consumo, embora, como aponta Subtil (2006), o “consumo deve ser encarado como construção social e como prática cultural significativa muito além de simples preferências e das manipulações mercadológicas e publicitárias” (SUBTIL, 2006, p. 47).

Green (1997), nesse sentido, afirma que todos estes aspectos extra-musicais não são apenas estratégias de marketing, mas compõe um complexo

artefato cultural, mediador dentro de um contexto social e histórico. Os contextos de produção, distribuição e o contexto de receptividade afetam a nossa compreensão musical. Estes contextos não são apenas meros aparatos extra-musicais, mas também, em vários graus, compõem uma parte do significado musical durante a experiência do ouvinte. Sem algum entendimento que música é uma construção social, não seremos capazes de identificar nenhuma coleção sonora específica como musical. Quando escutamos música, não podemos separar, inteiramente, nossas experiências dos seus significados inerentes de uma maior ou menor consciência do contexto social que acompanha sua produção, distribuição ou recepção. Por conseguinte posso sugerir o segundo aspecto do significado musical, qualitativamente distinto do primeiro, que chamo 'significado delineado' (GREEN, 1997, p. 28-29).

Os significados inerentes e os significados delineados reconhecidos pelo público de determinado gênero musical não são, porém, desconectados e independentes entre si, mas determinam-se uns aos outros em um

processo interno/externo, isto é, a dialética entre o sujeito e o objeto, considerando-se as mediações sociais – mídia, família e escola –, os processos perceptivos, cognitivos e afetivos desencadeados e as vivências socioculturais particulares do sujeito (SUBTIL, 2010, p. 271).

Para que uma obra musical possa ser plenamente apreendida por uma pessoa faz-se necessário, portanto, que essa pessoa tenha a posse dos mecanismos de decodificação da obra (a compreensão mais ou menos satisfatória e simultânea dos significados inerentes e dos significados delineados presentes em determinado repertório).

O aprendizado destes códigos se dá no contexto social, no processo de humanização de um indivíduo tornando-o apto a participar e contribuir para a produção de sua própria existência no âmbito da comunidade em que se insere.

Neste sentido é possível afirmar que a incompreensão do repertório “tradicional”⁵² ou “clássico” pelas adolescentes participantes desta investigação, observada no desenvolvimento das atividades educacionais na “Casa da Menina”, se dá perante seus significados inerentes, pois as texturas, timbres e complexidades de uma composição sinfônica, por exemplo, encontram-se pouco ou nada presentes em seu cotidiano musical, mas se dá também, ou mesmo principalmente, mediante os significados delineados deste repertório, que pressupõe o silêncio, a rigidez do corpo, a contemplação, e a reverência perante a obra de arte, próprios da cultura musical dos teatros europeus, conforme aponta Snyders (2008), ao considerar que

não apenas a frequência a concertos e o bom gosto musical, mas também a prática de instrumentos e até as atitudes de regra em relação à ‘grande música’ são testemunhos de ‘classe’ (SNYDERS, 2008, p.44).

Em oposição a esta contemplação silenciosa, a música produzida e vivenciada pelas classes oprimidas, grupo de origem das adolescentes, é, em grande parte, uma música altamente participativa, é música para cantar, e deixar-se embalar pelo ritmo e pelo movimento muitas vezes coreografado, é música para ver, para comentar seus intérpretes e reconhecer-se nos temas de sua poesia.

A falácia de que o repertório que apresenta um maior número de significados inerentes e delineados para um conjunto de adolescentes em determinada condição social, é menos relevante e oferece menor qualidade artística do que o repertório tradicional, não se sustenta, porém, frente à definição de beleza, na qual a arte encontra a sua realização plena, fornecida por Abbagnano (2003) quando este afirma:

Parece-nos lícito e oportuno definir a beleza como expressão bem-sucedida, ou melhor, como expressão pura e simples, pois a expressão, quando não é bem-sucedida, não é expressão (ABBAGNANO, 2003, p. 114).

No contato cotidiano com as adolescentes participantes da pesquisa, na observação da sua relação com as músicas que compõe o ambiente sonoro no qual elas transitam fluentemente, é possível perceber o quão pleno de realização individual e coletiva, de comunicação, de expressão de desejos, alegrias, angústias e ambições, e, portanto, beleza, este repertório se apresenta.

⁵² Tradicional aqui diz respeito às práticas musicais situados no rol do que se costuma designar “clássico” ou “erudito”, bem como o folclore, a música étnica, etc.

O que se propõe aqui, no entanto, não é o conformismo ante a dificuldade de ampliação do repertório das adolescentes, mas a compreensão deste, por parte dos professores, como um repertório válido e significativo.

Na avaliação do repertório próprio para as práticas de educação musical o que é posto em jogo é o grau de beleza (expressão, comunicação, receptividade) percebido em um dado conjunto de obras musicais pelo professor, ou ainda pelos responsáveis por elaborar um determinado projeto de educação musical. Mas o que geralmente não se leva em consideração é que o professor (ou elaborador do projeto) também transita em um universo sonoro que lhe corresponde e dele extrai suas próprias significações inerentes e delineadas. Chauí (2007), em seu discurso sobre o antagonismo entre a cultura popular e a cultura erudita afirma que

estamos habituados [...] a supor que o 'povo' tem um código perceptivo e lingüístico restrito (eufemismo para encobrir palavras como inferior, pobre, estreito), pois tomamos nossos próprios códigos como paradigmas e somos incapazes de aprender a diferença de um outro código, conciso pela fala e expressivo pelo gesto, marcado pela fadiga, por uma relação com o trabalho na forma do cansaço, numa exaustão que determina a maneira de designar o espaço e de viver o tempo. Porque já 'sabemos' o que é a consciência de classe 'correta', tudo o que escapa ao nosso 'saber' serve apenas para afirmarmos a existência da alienação ali onde certamente não se encontra (CHAUÍ, 2007, p. 56-57).

O repertório musical institucional (ou os diversos repertórios) deve ser analisado em relação ao seu significado para os diferentes atores do cotidiano da “Casa da Menina” – as adolescentes, as religiosas, a professora/pesquisadora.

3.1.3 Características do repertório musical das adolescentes e a contribuição da mídia

Para tornar o processo de educação musical interessante para as adolescentes fez-se necessário primeiro perscrutar o que as move e o que as agrada, e, neste sentido, o que salta aos olhos é a indissolúvel ligação entre letra, música e movimento. Ao perguntar a algumas delas qual a sua música preferida, e ao pedir a elas que cantassem um trecho da referida música, a primeira reação era a de colocar-se em pé e começar a dançar (geralmente o movimento antecedia em alguns instantes o início do canto), ao passo que pedir a elas que permanecessem sentadas “para não tumultuarem a aula”, e que apenas cantassem era praticamente

uma violência, pois mesmo quando elas atendiam à solicitação as mãos, os ombros e a cabeça permaneciam irrequietos.

É possível perceber a fusão destas três linguagens – letra (poesia), música e movimento (dança) – em seu desenvolvimento histórico na comunicação artística. As manifestações artísticas performáticas que integram o que se considera o início da história da arte ocidental, na Grécia do período clássico e helênico, ou seja, o teatro grego, eram marcadamente tríplexes. A expressão grega para essa simbiose entre poesia, canto e dança é *Teleion Melos*⁵³, e não se conhecia poesia recitada sem música, assim como também não se pensava em música sem dança.

Com a disseminação européia do cristianismo, e principalmente a partir do desenvolvimento da filosofia patrística, na Idade Média, a arte foi absorvida pelo serviço litúrgico, e, no ascetismo resultante do pensamento filosófico deste período, embora preservadas a letra e a música, o movimento, dada a sua sensualidade, foi banido da arte culta da época, tendo, no entanto, sobrevivido nos folguedos populares escassamente documentados e, portanto, pouco conhecidos nos dias atuais (GROUT; PALISCA, 1988).

Uma segunda ruptura, agora entre a letra e a música, se deu nos séculos XV e XVI, com a construção e o aprimoramento de instrumentos musicais, cada vez mais ricos e variados em timbre⁵⁴ e tessitura⁵⁵. A música instrumental ganhou espaço vindo a tornar-se o gênero dominante nas salas especialmente construídas para a apreciação musical a partir do século XVII. Mas, apesar do predomínio das formas puramente musicais do Concerto e da Sinfonia, a poesia nunca foi abandonada, pois, paralelamente à música instrumental, a música vocal floresceu primeiramente na *Commedia dell'Arte* e depois na Ópera. Finalmente, nos séculos XVII e XVIII, tendo o seu apogeu no século XIX, o movimento-dança foi plenamente reinserido no rol das Belas Artes através do Balé.

⁵³ “A música grega [...] na sua forma mais perfeita (*teleion melos*), estava sempre associada à palavra, à dança ou a ambas; a sua melodia e o seu ritmo ligavam-se intimamente à melodia e ao ritmo da poesia, e a música dos cultos religiosos, do teatro e dos grandes concursos públicos era interpretada por cantores que acompanhavam a melodia com movimentos de dança predeterminados” (GROUT; PALISCA, 1988, p.19).

⁵⁴ Qualidade sonora de um instrumento musical, referente à fonte geradora de determinado som.

⁵⁵ Extensão, gama de notas possíveis para determinado instrumento musical ou voz.

Esta fragmentação das linguagens artísticas se encontra, no entanto, muito presente na idealização e construção do currículo da disciplina de artes na educação formal, pois, como visto anteriormente, o modelo curricular caracterizado pelo cientificismo ou academicismo, ainda relevante, tende a isolar os diferentes elementos (poesia, música, dança) tornando-os independentes entre si.

Uma das grandes contribuições da mídia (principalmente a televisiva) para as discussões que versam sobre o papel da arte na educação é, portanto, seu potencial de reunificar estas linguagens, pois a mídia, principalmente nas últimas duas décadas, evidentemente com fins que lhe são próprios, tem salientado a complementaridade das três linguagens artísticas envolvidas na *performance* – a letra, a música e o movimento.

Também no que tange ao acesso aos bens culturais o papel da mídia não pode ser desconsiderado, como apontam Martins e Amaral (2011):

Condições tecnológicas proporcionaram a descentralização dos modos de produção e difusão dos bens culturais, os quais passaram a ter como base a digitalização de dados e a convergência de mídias. A convergência entre a informática e os sistemas de telecomunicação permitiu a difusão de manifestações da cultura local em escala global (MARTINS; AMARAL, 2011, p.8).

Através da mídia as adolescentes da “Casa da Menina” acessam informações pertinentes à cultura musical de diferentes grupos sociais, assunto que será abordado posteriormente neste capítulo. Mas, a relação das jovens com a mídia não se foca nas informações e sim no prazer, pois

o entretenimento é o principal produto oferecido pela cultura da mídia, que espetaculariza o cotidiano de modo a seduzir suas audiências e levá-las a identificar-se com as representações sociais e ideológicas nela presentes (ROCHA; CASTRO, 2009, p.3).

Neste sentido, as principais contribuições da grande mídia, no que diz respeito a esta investigação, concentram-se em seu potencial de reunificar as diferentes linguagens artísticas e distribuí-las de forma a proporcionar prazer, alegria e diversão ao público alcançado. Esta difusão da alegria não pode ser meramente desconsiderada frente ao discurso da pretensa “mediocridade” da arte massiva, pois o conhecimento, a educação e o acesso à diversidade cultural e artística devem ter por alvo, entre outros, a ampliação da alegria, o acesso a “outras alegrias”

(SNYDERS, 2008), sem necessariamente eliminar a já existente no cotidiano das adolescentes.

O acesso a esta alegria promovida pela grande mídia (principalmente a possibilidade de assistir algum programa televisivo ou ouvir música no rádio, CD's ou DVD's) no ambiente da "Casa da Menina" é, no entanto, facultado às adolescentes sempre sob a supervisão da equipe responsável pela gerência da instituição, a saber, as religiosas. O acesso à – e a fruição da – obra artística, midiática ou não, adquire, portanto, neste contexto, características de premiação-punição, controle, disciplina e motivação.

A maior parte da música apreciada pelas jovens participantes desta pesquisa é por elas acessada através do contato com a mídia, sendo, portanto, portadora dos três elementos supra citados – a música, a letra e o movimento –, tendo como temática mais frequentemente recorrente nas poesias musicadas, e que se concretiza nos passos da dança, uma tendência à erotização.

Nascimento (2008) aponta que as danças que costumam acompanhar as músicas midiaticamente distribuídas apresentam "representações do corpo erotizado como objeto de desejo masculino e produto de consumo" (NASCIMENTO, 2008, p.4). O autor aponta ainda para as alusões ao corpo da mulher, nas letras de muitas das canções do repertório massivo (principalmente em gêneros como pagode, *rap*, *funk*), enquanto expressão simbólica da violência e do sexismo presentes no cotidiano dos grupos sociais.

Neste sentido, segundo Alves (2010), "a dança e a música passam a ser secundárias em relação ao corpo feminino que se transforma na atração principal, sendo que a mulher, neste momento, fica reduzida exclusivamente à condição de produto de consumo" (ALVES, 2010, p.5).

As adolescentes da "Casa da Menina" participam deste fenômeno ao reproduzirem os movimentos, muitas vezes coreografados destas danças, caracterizados pelo "rebolado", movimentos estes que, para a moral adulta e cristianizada das religiosas responsáveis pela gerência da instituição, se mostram como vulgares e inadequados.

Algumas questões se levantaram, no entanto, ao longo das observações destes comportamentos no contato semanal com as jovens, e para as quais esta pesquisa não encontrou respostas conclusivas, são elas: (a) as meninas percebem o movimento e a letra que acompanham a música como características explícitas de

erotização? Elas realizam as coreografias por erotismo deliberado, ou o fazem por tratar-se de uma atividade divertida e prazerosa?; e, (b) caso elas reconheçam esses tabus, e o desagrado dos adultos responsáveis por elas, é possível que elas dançam e cantem não apenas pelo prazer da atividade, mas também por esta prática apresentar-se a elas enquanto uma possibilidade de enfrentamento ou de transgressão à norma “virtuosa” que rege a instituição?

a) Movimento: erotismo e alegria

A possibilidade de que as letras e os movimentos relacionados à música midiática não apresentem para as jovens os mesmos significados que apresentam, em geral, para os adultos, pôde ser percebida ao observar-se como elas vão de um extremo ao outro – da música erótica à música religiosa, também amplamente veiculada pela mídia –, em um “pisar de olhos” e, principalmente, porque elas o fazem sem mudar de postura ou comportamento.

A música religiosa que elas ouvem, cantam e dançam segue os mesmos padrões melódicos e rítmicos da música não-religiosa (como observado no processo de standardização promovido pela indústria cultural), sendo diferenciada apenas pelo teor da letra e pelos movimentos que privilegiam o uso dos braços e das mãos. Mas o que se evidencia é que, embora a letra das canções discorra sobre uma prática de “louvor”, não há nenhum indício no comportamento delas que remeta a uma atitude de “reverência”, “contemplação” ou “adoração” à divindade. Portanto, cabe-se perguntar se, ao cantar e dançar tais músicas, as jovens atribuem às mesmas o significado de transcendência que costumam atribuir a elas os adultos que as cercam, ou apenas o fazem por hedonismo, pela alegria da ação em si.

Acredita-se, no entanto, que as adolescentes não se encontrem em nenhum destes pólos (a alegria “inocente” ou o erotismo “maldoso”), mas em algum ponto entre eles. Considera-se que as adolescentes moradoras da “Casa da Menina”, principalmente as mais jovens (entre 12 e 14 anos, que representaram a maioria das moradoras da instituição, no decorrer desta investigação), encontram-se em fase de crescimento e de passagem para a vida adulta, isso implica em que grande parte dos comportamentos delas são simples imitações dos comportamentos de colegas ou amigos mais velhos, ou ainda, aprendidos no contato com a mídia. Sobre esta

imitação de comportamentos e movimentos midiaticamente distribuídos, Fonterrada (2005) afirma:

O que existe, hoje, é a apresentação de estereótipos, nas imagens divulgadas por vídeo e internet, bem como nos festivais pseudopopulares promovidos pela indústria cultural, que tentam passar as idéias de prazer e liberdade, fortemente impregnadas de conteúdos sensuais que, por sua vez, atendem a interesses mercadológicos (FONTERRADA, 2005, p. 121).

Segundo a autora, o corpo, em seus gestos e movimentos, veiculado pela mídia, não corresponde ao reconhecimento do corpo enquanto “unidade sistêmica e instrumento expressivo, que exigem, a um só tempo, conhecimento, sensibilidade, exploração, liberdade e estrutura” (FONTERRADA, 2005, p. 122).

Nesta imitação dos gestos realizada pelas adolescentes da “Casa da Menina, as jovens não imitam apenas os movimentos da dança, como também os comportamentos a ela relacionados (a sedução e a exibição⁵⁶), mas, ao fazê-lo, conscientemente ou não, entram em choque com o conjunto de normas que vigora na instituição.

b) Movimento: expressão e transgressão

O desenvolvimento da autonomia implica, portanto, em questionar e, por vezes, em insurgir-se contra as normas estabelecidas. Levanta-se, assim, a possibilidade de que a dança e o canto das jovens não sejam considerados apenas enquanto diversão ou expressão de sua sexualidade, ou seja, como uma mera imitação de comportamentos estereotipados, mas também, como propósito de transgredir as regras impostas a elas “de fora”, pela moral da classe dominante exercitada pelas religiosas no contexto institucional.

Quando as adolescentes cantavam e dançavam *funk*, por exemplo, em detrimento dos apelos e das reprimendas da equipe responsável pela gerência da “Casa da Menina”, elas frequentemente também comentavam sobre a vida fora da instituição, a vida com os amigos e irmãos na rua, na “boca” ou nas festas que elas costumam frequentar quando não estão sob a tutela das religiosas. Neste sentido, é

⁵⁶ Pôde-se perceber nos olhares, gestos, toques e provocações, em diferentes oportunidades no dia a dia da instituição, momentos em que, na falta de pares masculinos, as jovens exibem-se umas para as outras. Esse comportamento é notado pelas religiosas, o que gera um controle ainda mais rigoroso, na tentativa de tolher estas manifestações “inadequadas” de afeto.

possível perceber a intenção, por parte das jovens, de trazer para o espaço institucional um pouco da liberdade e da alegria do mundo “de fora” e, simultaneamente, reafirmar uma recusa ativa em conformar-se ao modelo “virtuoso” idealizado pela norma institucional.

3.1.4 O ponto de vista das religiosas: a arte como fator motivacional e de controle

Este modelo virtuoso, como visto anteriormente, domina o discurso das religiosas e encontra ecos também no modo como estas interpretam as práticas artísticas no ambiente institucional.

Embora sob a égide da democratização do acesso aos bens culturais, a disponibilização, para as adolescentes, das aulas de música, dança (balé clássico) e artesanato, na “Casa da Menina”, tem por objetivo explícito, abertamente presente na fala das religiosas, manter as jovens ocupadas em atividades controladas, nas quais a convivência do grupo seja continuamente monitorada por algum adulto, limitando ao máximo o livre trânsito de informações entre elas.

Às jovens também não é permitido ausentar-se destas atividades, a não ser com permissão expressa da equipe, característica da relação mando-obediência que se pretende inculcar no seu comportamento. Segundo CHAUI (2007), as

diferenças e assimetrias são sempre transformadas em desigualdades que reforçam a relação mando-obediência. O outro jamais é reconhecido como sujeito [...], jamais é reconhecido como subjetividade nem como alteridade. As relações entre os que se julgam iguais são de ‘parentesco’, isto é, de cumplicidade; ao passo que, entre os que são vistos como desiguais, tomam a forma do favor, da clientela, da tutela ou da cooptação (CHAUI, 2007, p.353).

Esta relação desigual se manifesta na escolha do repertório musical que acompanha as atividades cotidianas da “Casa da Menina”, pois, embora seja permitido às jovens ouvir as músicas de sua preferência apenas em alguns períodos, depois de realizadas as tarefas, atividade condicionada ainda pelo bom comportamento, as músicas preferenciais das religiosas podem ser ouvidas ao longo do dia. O repertório de caráter religioso ocupa, portanto, posição privilegiada na apreciação musical das meninas, no que percebe-se claramente o uso da música enquanto expediente de doutrinação.

As aulas de música devem ter também, segundo as religiosas, a função de motivar as adolescentes, ao pretender proporcionar a elas uma atividade prazerosa, que traga uma contribuição ao contexto institucional ao manter as jovens distraídas e ocupadas, de modo a colaborar para a diminuição da formação de grupos dissidentes e conseqüente evasão.

Além disso, ainda segundo a equipe responsável pela instituição, devem oferecer uma alternativa musical mais adequada visando, sempre que possível, substituir o repertório usual das jovens (*rap*, *funk*, etc.), determinação esta que procurou ser atendida, na medida do possível, pela professora/pesquisadora, na introdução da música instrumental e folclórica durante os encontros.

3.2 O COTIDIANO MUSICAL DAS ADOLESCENTES NA INSTITUIÇÃO “CASA DA MENINA”

Tendo por objetivo principal, no entanto, pesquisar como as práticas musicais são desenvolvidas pelas participantes da pesquisa no ambiente da “Casa da Menina”, buscou-se observar como as adolescentes se relacionam com o repertório musical – seja ele midiático, religioso, aprendido com amigos ou familiares, ou ainda apresentado nas aulas semanais de música.

A partir de observações e diálogos informais com as adolescentes, isoladamente ou em grupo, pôde-se perceber que o repertório citado por elas como preferencial possui algumas características redundantes.

Este repertório, como apontado anteriormente, é sempre composto por música cantada, ou seja, tem “letra”, e versa principalmente sobre temas românticos ou que envolvem algum tipo de referência à sexualidade. Esporadicamente, este repertório também inclui músicas com textos que versam sobre assuntos religiosos (mas ainda assim apreendidas no contato com a mídia) ou sobre questões relacionadas à violência (*rap* e *funk*). O canto das adolescentes é sempre acompanhado por algum tipo de movimento corporal (dança), às vezes apresentando coreografias específicas, outras vezes apenas seguindo o ritmo da música com o balanço do corpo, bater palmas também é algo frequente.

Quando a “Casa da Menina” recebia novas moradoras entre uma aula e outra, todas elas, invariavelmente, conheciam o mesmo repertório. Não foi possível constatar e registrar nenhum momento em que, ao serem sugeridas canções por

parte das adolescentes, estas fossem desconhecidas para alguma delas. Pesquisando o repertório por elas sugerido ficou claro que o mesmo é amplamente difundido pelos meios de comunicação de massa (televisão, rádio), sendo que todas as participantes têm, ou tiveram em diferentes oportunidades, acesso a estes meios de comunicação, seja em casa de familiares, em instituições, etc.

A partir destas observações, alguns aspectos das relações das adolescentes com o repertório musical vieram a sobressair, são eles: (1) a percepção musical das jovens mediada pelo seu contexto social, e as possibilidades e limites desta percepção; (2) a socialização e o sentido de grupo estabelecido através deste repertório comum; e (3) as manifestações de alteridade e de conflito presentes no cotidiano musical da instituição.

3.2.1 Características da escuta musical das adolescentes da “Casa da Menina”

As participantes da pesquisa conhecem e se apropriam com mais frequência do repertório midiático porque este é distribuído em larga escala, de maneira a tornar-se hegemônico, pela grande mídia. Este repertório musical traz consigo, além da fruição da música em si, a vinculação e a motivação para o consumo (PEIXOTO, 2003, p. 32) de uma série de itens disponibilizados pelo mercado, e que contribuem para a padronização dos gostos e usos do público alvo visando, entre outros, a venda de produtos de vestuário que possam identificar o consumidor com o seu artista ou gênero musical preferido.

A mídia distribui a música de duas maneiras distintas, ora como coadjuvante, ora como protagonista. Snyders (2008) aponta, na verdade, para três níveis de escuta musical, sendo que o primeiro nível “abrange fundo sonoro e música ambiente, acompanhado uma outra atividade, inclusive o trabalho. [...] Esta é uma música que ouvimos sem escutar” (SNYDERS, 2008, p.37); o segundo nível compreende a música para dançar “ouvida com todo o corpo e interpretada por seus gestos e movimentos. Ela destina-se aos momentos da vida coletiva, é escutada em grupo, dirige-se a um grupo e contribui para integrar o indivíduo ao grupo” (SNYDERS, 2008, p.38); o terceiro nível, o mais elevado segundo o autor, encontra-se a “escuta exclusiva, durante a qual não se faz nada além de escutar, é uma escuta sem outra finalidade que não ela mesma” (SNYDERS, 2008, p.38). Este

terceiro nível da escuta encontra, no entanto, pouca relevância no cotidiano musical das adolescentes da “Casa da Menina”.

Enquanto coadjuvante, a música se encontra em segundo plano nas trilhas sonoras de programas televisivos (novelas, programas jornalísticos, vinhetas comerciais, etc.), e, para este fim, a mídia se apropria de uma grande diversidade de gêneros musicais (música clássica, MPB, música folclórica, etc.).

Quando a mídia introduz temas instrumentais de compositores clássicos em suas trilhas sonoras (músicas de compositores da tradição europeia como Tchaikovsky, Mendelssohn e Wagner são frequentemente requisitadas) ela colabora com a disseminação deste gênero, o que é um fator positivo. No entanto, ela o faz de modo descontextualizado, sendo que o significado implícito (inerente e delineado) da obra musical é substituído pelo significado explícito da cena romântica, violenta, calma, triste, festiva, que tal música é chamada a emoldurar (SUBTIL, 2003). Além disso, a apreciação desta música, embora colabore para contar uma história (no caso da teledramaturgia), não se transforma em conhecimento, pois os temas clássicos não são identificados para o público, de modo que este consome a música sem saber que música é esta.

Ora, embora a mídia possa, por vezes, contribuir para o acesso ao conhecimento em algumas áreas, este não é o seu papel primordial. Sistematizar e transformar em conhecimento as práticas cotidianas, inclusive as midiáticas, é papel da educação. Neste sentido, a relação das práticas de educação musical aqui descritas com a mídia deu-se no sentido de re-significar e re-contextualizar os temas musicais distribuídos, tornando-os objetos de conhecimento.

Duas obras musicais de compositores da tradição europeia⁵⁷, identificadas em programas televisivos no momento desta pesquisa, foram exploradas nas aulas de música na “Casa da Menina”. Na apreciação musical destas obras puderam ser detectadas algumas particularidades do ouvir musical das adolescentes ancoradas no seu contexto social como, por exemplo, o fato de que elas não distinguem ou distinguem mal as alturas de uma melodia⁵⁸.

⁵⁷ Foram identificadas por ocasião desta atividade duas obras musicais utilizadas como trilha sonora de programas de teledramaturgia (novelas): O segundo movimento “Allegretto”, da Sinfonia no. 7, de Beethoven; e o Adágio para orquestra de cordas op. 11, de Barber.

⁵⁸ Levitin (2006) narra um acontecimento que pode contribuir para ilustrar esta questão. Ele comenta que um de seus professores, em certa ocasião, “tocou para seus colegas de trabalho um semitom – o

Os elementos básicos que compõe um som, e que são organizados na construção de uma música devendo ser alvo das práticas de educação musical, segundo as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica*, são: Altura, Duração, Timbre, Intensidade e Densidade (PARANÁ, 2008, p.89).

Levitin (2006) afirma que a “altura é um constructo puramente psicológico, relacionado tanto à frequência física real de uma nota particular, quanto à sua posição relativa numa escala musical” (LEVITIN, 2006, p.26). O reconhecimento destas alturas, próprias da linguagem musical, é aprendido juntamente com a linguagem falada e depende de estímulos externos, pois os

bebês têm uma aptidão extraordinária para escolher entre sequências musicais bem formadas e mal formadas na música de suas culturas, e que esta compreensão da gramática, da sintaxe e da semântica musicais é paralela à habilidade da criança de discernir entre as regularidades estruturais da língua falada (LEVITIN, 2006, p.39).

O autor afirma ainda que, se os bebês nascem com a capacidade de adaptar-se a qualquer idioma (ou seja, não existe predisposição para falar determinada língua), o mesmo se dá com a linguagem musical, pois o cérebro do bebê “vem pré-equipado para discernir a estrutura e a gramática musical da cultura do bebê, desde que a exposição continuada à música ocorra durante o período crítico” (LEVITIN, 2006, p.39).

A noção de ‘períodos críticos’ pode também levar longe na explicação da competência musical. Quase todos os músicos ‘de primeira’ do mundo começaram sua formação musical quando eram bem pequenos. É improvável que a razão de seu sucesso resida simplesmente no fato de que tiveram mais horas de prática; o que é mais provável é que existam períodos críticos de desenvolvimento em que o cérebro está em rápido crescimento e receptivo a fazer as novas conexões necessárias para incorporar o pensamento musical na natureza do pensamento propriamente dito – um processo que transforma o pensamento musical em automático, como o andar ou o falar (LEVITIN, 2006, p.39).

menor intervalo encontrado na música ocidental, equivalente à distância entre duas teclas vizinhas num piano – e descobriu que metade das pessoas não sabia dizer se ele havia tocado a mesma nota duas vezes, ou se tinha tocado duas notas diferentes. O semitom é o intervalo que inicia a conhecida peça pianística ‘Für Elise’ de Beethoven, que é ouvida com muita frequência em recitais infantis no mundo ocidental. Suas cinco primeiras notas formam um padrão repetitivo de um semitom descendente que retorna à nota inicial. Se metade das pessoas que estão ouvindo (e presumidamente apreciando) ‘Für Elise’ não são capazes de dizer que as cinco notas iniciais não são as mesmas, o que elas estão ouvindo?” (LEVITIN, 2006, p.24).

Nas conversas e atividades, realizadas nas aulas de música na “Casa da Menina”, foi possível constatar que as lembranças das jovens, no que concerne à música ouvida na infância, remetem ao pagode, à música sertaneja e, principalmente, ao *funk*. Destes três gêneros musicais o único que apresenta uma construção melódica caracterizada pelo uso de alturas distintas e variadas é o sertanejo, os outros dois apresentam pouca variação de altura (o pagode, cujas melodias giram em torno de três ou quatro notas apenas) ou mesmo nenhuma (o *funk* e o *rap*, cujos textos são recitados em uma única frequência fazendo-se uso da voz falada).

Esta proeminência do *funk* na infância das jovens, e que se estende até a juventude, pois este ainda é o gênero musical preferencial das adolescentes da “Casa da Menina”, é, segundo as considerações sobre “período crítico” de Levitin (2006), um importante indicativo para a compreensão da escuta musical das jovens.

Foram realizadas diversas atividades com o fim de medir a capacidade das participantes de distinguir alturas, mas, em geral, elas só conseguiram fazê-lo em situações extremas (sons muito agudos de sons muito graves – com, pelo menos, uma oitava de diferença entre as notas), séries ascendentes e descendentes também não puderam ser reconhecidas com precisão. A questão que se levanta é, portanto, o que as adolescentes ouvem quando supostamente deveriam estar ouvindo alturas.

A apreciação ativa de trechos de música sinfônica – os dois fragmentos acima identificados, bem como de outros exemplos recolhidos em trilhas sonoras instrumentais do cinema e da televisão –, mesmo considerando-se a distribuição midiática prévia destes, no entanto, não se comprovou difícil apenas em virtude do distanciamento das adolescentes em relação aos elementos musicais propriamente ditos (a altura principalmente), mas também devido aos significados sociais e afetivos a eles atribuídos⁵⁹.

⁵⁹ A apreciação musical ativa consiste em acrescentar à audição movimentos corporais, ou outros elementos quaisquer, que ilustrem os desenhos e nuances musicais, como melodia, intensidade, etc. Uma das peças ouvidas foi “Animaux vélozes” (Animais velozes), do Carnaval dos Animais, de Camille Saint-Saens. Nesta peça o compositor imaginou animais (talvez cavalos selvagens) correndo em uma região montanhosa, e a música é repleta de escalas tocadas ao piano em grande velocidade, em movimentos ascendentes e descendentes, do agudo ao grave, e novamente do grave ao agudo. Foi proposto às jovens que acompanhassem este movimento ascendente e descendente das notas musicais com gestos dos braços, igualmente ascendentes e descendentes. Num segundo momento foi introduzida a peça “L’éléphant” (O elefante), também do Carnaval dos Animais. Para esta obra musical a proposta de atividade consistia em caminhar de forma lenta e pesada tentando acompanhar o ritmo marcado pelo contrabaixo solista.

Observando-se mais atentamente o uso que a teledramaturgia faz da música sinfônica (instrumental), pôde-se perceber que as cenas que esta é chamada a emoldurar são, principalmente, as cenas solenes ou tristes (violência, perversidade, morte), sendo que para os momentos mais festivos esta costuma recorrer aos hits de cantores populares (compostos de letra e música), o mesmo ocorrendo em relação aos momentos românticos.

Embora as jovens apresentem grande dificuldade em reconhecer e compreender os elementos de altura de uma composição instrumental, elas identificam rapidamente o timbre de uma orquestra, ou seja, elas sabem o que é e como soa uma música orquestral, mas a este reconhecimento dos significados inerentes da música sinfônica aliam-se os significados delineados, a saber, o contexto ao qual elas vinculam este timbre.

Uma vez que este contexto se apresenta às adolescentes da “Casa da Menina” como negativo e, muitas vezes, doloroso, e por serem incapazes de distinguir as nuances afetivas⁶⁰ pautadas no reconhecimento de alturas de determinada composição, apreendidas cultural e socialmente, as jovens tendem a generalizações, ou seja, toda música orquestral soa desconfortável e angustiante⁶¹.

Este aspecto pôde ser constatado em diferentes atividades em que as jovens foram estimuladas a descrever o que estavam ouvindo ou como se sentiam em relação à música apreciada – frases como “a música é triste”, “me dá uma sensação ruim”, “me lembra morte”, entre outras, puderam ser recolhidas do

⁶⁰ Wisnik aponta para este aspecto afetivo da música vinculando-o ao desenvolvimento sócio-cultural humano: “Esse sentido é vazado de historicidade – não há nenhuma medida absoluta para o grau de estabilidade e instabilidade do som, que é sempre produção e interpretação das culturas (uma permanente seleção dos materiais visando o estabelecimento de uma economia de som e ruído atravessa a história das músicas: certos intervalos, certos ritmos, certos timbres adotados aqui podem ser recusados ali ou, proibidos antes, podem ser fundamentais depois). A instância decisiva para essa codificação será a constituição de escalas musicais ou de sistemas escalares [...]. O modo de conceber e praticar as escalas musicais, nas mais diferentes culturas, é decisivo para a administração da relação entre som e ruído, e define o caráter mais estável ou instável dos materiais sonoros” (WISNIK, 2007, p.31).

⁶¹ A que se fazer notar as características de condicionamento nas reações das adolescentes da “Casa da Menina” com a música da tradição européia, que ultrapassam a definição de Green (1997) no que concerne aos significados delineados. A pequena e popular fábula *Admirável Mundo Novo* do romancista A. Huxley traz em seu bojo um quadro no qual o autor narra o esforço de vincular, na mente de crianças “delta”, a dor física à mera visão da beleza de flores e de gravuras coloridas (HUXLEY, 2009, p. 51). O uso que a mídia faz da música orquestral, geralmente vinculado a imagens tristes ou negativas, alcança, junto a esta população específica, certa similaridade com a ilustração acima, simplesmente por ser este o único contexto no qual as jovens internas têm acesso ao gênero musical mencionado.

discurso das adolescentes mesmo quando a música sinfônica, segundo os critérios culturais pelos quais se costuma interpretar tal repertório, era alegre ou festiva.

As limitações da percepção de alturas musicais por parte das participantes da pesquisa, no entanto, não se mantiveram circunscritas ao rol das obras musicais instrumentais, mas puderam ser observadas também em relação à música vocal (popular, distribuída por meios midiáticos) apreciada nas práticas de educação musical realizadas na “Casa da Menina”.

A música popular brasileira midiaticamente distribuída é música vocal, apresentada em programas de televisão e rádio com a intenção de ser ouvida, vista e comercializada, tanto como protagonista quanto como coadjuvante. Sob este título – música popular brasileira –, e para efeitos deste exposição, se encontram agrupados diferentes categorias de repertório, desde clássicos do samba e da bossa nova, passando pela MPB, pop, sertanejo, axé, forró, e chegando a contemplar, ainda que de forma esterilizada, os ritmos e estilos do *funk* e do *rap*.

Embora a mídia distribua estes diversos gêneros de música popular brasileira de forma semelhante, esta distribuição não pode ser considerada inócua no que diz respeito à manutenção da “naturalidade” da estratificação social. Isso ocorre quando a mídia apropria-se dos gêneros “nobres”, como o samba de compositores clássicos, a bossa nova, etc., para identificar, na teledramaturgia, as personagens oriundas das classes dominantes (os ricos, bonitos, bem vestidos e inteligentes), enquanto os gêneros mais populares (sertanejo, axé, pagode, *funk*) acompanham as peripécias do “povão” (os empregados, operários, moradores de periferia).

O resultado de tal seleção musical realizada pela mídia, perceptível no discurso das adolescentes, é um distanciamento das práticas musicais das mesmas em relação a uma parcela considerável da cultura musical brasileira. Assim, mesmo que a bossa nova, por exemplo, não seja vista necessariamente como negativa, representando um ideal de vida a aspirar, ela se apresenta às jovens enquanto vinculada a um status social inalcançável, algo que não se pode acessar, ou a que não se tem direito.

As “deficiências” na escuta das participantes desta pesquisa, no entanto, também puderam ser observadas no repertório mais acessível ao seu gosto musical. Além da dificuldade de reconhecer alturas, que se traduz no cantar “desafinado” das adolescentes quando a música cantada exhibe certo grau de variedade melódica

(como na música sertaneja, no axé ou na maior parte da música religiosa), elas demonstraram, também, dificuldade em reconhecer texturas (a característica sonora conhecida como densidade⁶²).

Esta dificuldade pôde ser observada, entre outras ocasiões, ao se inquirir após a audição de uma canção popular, quais instrumentos musicais as jovens conseguiam identificar. A música em questão era cantada por uma voz feminina, acompanhada de violão e com alguns solos de flauta, e foram necessárias diversas audições e a intervenção da professora/pesquisadora para que as participantes da atividade pudessem distinguir estes três elementos. O objetivo desta atividade era observar até que ponto as jovens seriam capazes de apreender as diferentes camadas de uma composição musical, além de procurar desenvolver esta habilidade junto ao grupo participante da aula de música⁶³.

⁶² Densidade, ou textura, refere-se às múltiplas camadas sonoras que se sobrepõe em uma determinada música. A teoria musical tradicional reconhece dois pares de categorias, são eles: o par formado por monofonia e polifonia, e o par formado por heterofonia e homofonia. A música de textura monofônica é aquela que apresenta uma única linha melódica de caráter horizontal sem sobreposição, contraste ou contraponto (como por exemplo, o Canto Gregoriano); a textura polifônica apresenta duas ou mais linhas melódicas que dialogam entre si (como uma Sinfonia de Beethoven, ou um arranjo de Jazz). A textura heterofônica ocorre quando os sons simultâneos são gerados por fontes sonoras diferentes, ou seja, apresentam timbres distintos (com por exemplo, uma música para voz e violão); e, finalmente, a textura homofônica é aquela que tem semelhantes fontes geradoras de sons sobrepostos (como um Coro, formado por vozes humanas, ou um piano tocando diversas teclas ao mesmo tempo). A melodia acompanhada, estrutura mais comumente encontrada na música popular brasileira, pode ser considerada simultaneamente de textura heterofônica (formada pelo conjunto da voz do cantor, ao qual se acrescentam instrumentos como violão, guitarra, baixo, teclado, bateria, etc.) e polifônica (pois os diferentes instrumentos executam frases musicais independentes).

⁶³ Para perscrutar as noções de textura das adolescentes lançou-se mão, entre outras atividades, de um poema sonoro. O poema escolhido foi *“Rio na Sombra”*, de Cecília Meireles, repleto de elementos sonoros e de palavras curtas e de fácil memorização.

As palavras da poesia foram organizadas em cartões e dispostos previamente sobre folhas de cartolina conforme segue:

Grupo 1			SOM	SOM	frio
Grupo 2		SOM	SOM	SOM	frio
Grupo 3	SOM	SOM	SOM	SOM	frio

E assim sucessivamente até o final da poesia. As adolescentes foram divididas em três grupos e cada grupo ficou responsável por executar uma das linhas horizontais do gráfico, mas sem perder a dimensão vertical do mesmo, pois os diferentes grupos deveriam chegar juntos ao final. Para explorar o maior número de conceitos musicais nesta atividade sugeriu-se que a atividade fosse repetida diversas vezes e, à cada nova repetição, um novo desafio fosse acrescentado. O primeiro desafio foi, na verdade, o que provou ser o de mais difícil execução, e do sucesso na realização deste dependia todo o restante da atividade. Era necessário que elas conseguissem falar as palavras rigorosamente juntas, e que fosse respeitado um pulso constante.

Realizada, dentro dos limites do possível, esta parte da atividade propôs-se que fossem acrescentadas a ela mais alguns desafios, sendo que o primeiro dizia respeito à altura. Cada grupo deveria falar a sua linha numa região de voz diferente, o Grupo 1 numa região aguda (fininha), o Grupo 2 na região média (normal), e o Grupo 3 na região grave (grossa). O Grupo 1, após as risadas

Uma explicação possível para esta dificuldade na percepção das camadas sonoras sobrepostas consiste no fato da cultura musical brasileira ser intimamente ligada à letra e ao ritmo – características da herança africana predominante nesta cultura. A ênfase maior está sempre no texto e no “embalo”, e não na melodia ou na estrutura instrumental, meros figurantes na maior parte das vezes.

As adolescentes da “Casa da Menina” acrescentam a esta supervalorização da letra o fato de, frequentemente, cantarem “junto com a música”, outra característica da cultura brasileira, e ao fazer isto elas tendem a encobrir, com suas próprias vozes, as diferentes texturas presentes no arranjo musical.

A música popular brasileira, e a música no contexto institucional, é, portanto, profundamente ligada à palavra e à rítmica, sendo que estas duas dimensões se apresentam entrelaçadas. O ritmo da frase musical é definido pela palavra, pelas sílabas tônicas do texto cantado e esta característica pôde ser explorada com sucesso junto às jovens⁶⁴ (SCHAFER, 1991; FONTERRADA, 2005).

iniciais, conseguiu realizar a sua parte com “voz de criancinha”, mas o Grupo 3 foi mais resistente pois, observando os comentários delas, ficou claro que na concepção das adolescentes, para uma mulher, falar “grosso” é um indicativo de homossexualidade, o que, na idade delas e no meio em que elas vivem ainda é um tabu, ainda mais ao perceber a presença de uma das religiosas na sala onde eram realizadas as atividades.

Um último elemento de desafio foi finalmente proposto, sendo ele referente à intensidade do som: as palavras escritas com letras maiúsculas deveriam ser faladas de forma forte, e as escritas em minúsculas, suavemente, mantendo o pulso e a diferença de altura entre os grupos graves (ou médios) e o grupo agudo. Esta parte da atividade provou ser irrealizável devido ao excessivo acúmulo de informações, não apenas não sendo possível manter as diferenças de altura, como o forte tornou-se a intensidade absolutamente predominante na *performance* das jovens.

A atividade do “Rio na Sombra” foi extraída e adaptada do livro *A música de todos os tempos: o relato de uma experiência*, de autoria de Adriana de Oliveira Ribeiro, nas páginas 74 a 76. Na versão original a atividade é dirigida a crianças entre 10 e 12 anos, e além dos elementos musicais abordados conforme descrição durante o texto (a textura, o pulso, a altura e a intensidade), a autora também desenvolve a afinação, pois os grupos 1, 2 e 3 não falam apenas em regiões diferentes, mas cantam as notas dó, lá e fá respectivamente, formando um acorde perfeito maior. Também são introduzidos elementos de interpretação e de mudança de andamento (ora mais rápido, ora mais lento).

⁶⁴ Schafer (1991) aponta para a importância da palavra falada para a educação musical pelo seu poder expressivo. Em uma passagem do seu livro *O ouvido pensante* (texto básico de muitas das atividades lúdicas realizadas na “Casa da Menina”), o autor propõe o seguinte exercício: “Vindo da observação da letra (fonema) como um objeto sonoro isolado, vamos novamente considerar palavras inteiras. Para começar: Descubra algumas palavras com som metálico; descubra algumas palavras com som aquático; Descubra algumas palavras chocantes; Descubra algumas palavras ásperas; Descubra algumas palavras meladas. Algumas palavras têm sons contínuos ou repetidos para sugerir movimentos repetidos; algumas são pequenas e secas, para sugerir uma ação repentina ou interrompida. Descubra algumas de cada. Agora pronuncie sua lista em voz alta. Deixe sua língua dançar em volta de cada palavra, imitando o evento ou a qualidade que sugere. Repita cada uma doze vezes, exagerando e musicalizando-as cada vez mais, a fim de extrair a alma da palavra” (SCHAFER, 1991, p.220-221). Outros exercícios e estímulos textuais foram exercitados, como, por exemplo, a questão da ênfase. As participantes foram levadas a perceber que uma mesma frase, um mesmo grupo de palavras, pode conter significados distintos. A frase “Eu gosto de comer maçãs”,

Dentre as atividades propostas nas aulas de música, as práticas de jogos rítmicos mostraram-se as mais aprazíveis e que mais despertaram o interesse das participantes, não apenas porque as adolescentes demonstraram maior facilidade em reconhecer e manipular este elemento musical, mas, principalmente, porque o ritmo é vinculado ao corpo. Enquanto altura, densidade, timbre e intensidade são estruturas intelectivas da linguagem sonora, o ritmo é sensório, e precisa do corpo para manifestar-se. Fonterrada (2005) refere-se principalmente ao ritmo quando afirma que

a música não é um objeto externo, mas pertence, ao mesmo tempo, ao fora e ao dentro do corpo. O corpo expressa a música, mas também transforma-se em ouvido, transmutando-se na própria música. No momento em que isso ocorre, música e movimento deixam de ser entidades diversas e separadas, passando a constituir, em sua integração com o homem, uma unidade (FONTERRADA, 2005, p.120).

A escuta musical das adolescentes é, portanto, mediada pelo corpo todo, passa pelo corpo que se “transforma em ouvido”, consistindo em uma escuta ativa.

3.2.2 A socialização pela prática musical: identificação e sentido de pertencimento

Outra característica pertinente às práticas musicais na “Casa da Menina” diz respeito ao fato de as adolescentes preferirem cantar as músicas mais conhecidas, ou conhecidas por todo o grupo, justamente para ampliar a sensação de pertencimento e identificação com este grupo. Elas temem a diferenciação e a conseqüente solidão, ao admitir que conhecem ou apreciam um repertório que as demais ignoram. Ao cantar sempre o repertório mais conhecido, elas buscam e encontram abrigo no grupo, bem como o suprimento de suas necessidades afetivas e de pertencimento.

A presença do repertório midiático no contexto da instituição onde se realizou esta pesquisa é tão marcante que, durante algum tempo, chegou-se a

pode ser pronunciada, com simplicidade, com alegria, afirmativamente, interrogativamente, com raiva, enfatizando palavras diferentes (Eu gosto de comer maçãs, Eu gosto de comer maçãs, Eu gosto de comer maçãs, ou Eu gosto de comer maçãs). Na sequência foram exploradas frases que contivessem algumas sugestões de elementos musicais, como “Vou caminhando subindo e descendo a ladeira”, em que a palavra subindo era falada com voz mais aguda (fininha) e a palavra descendo com voz mais grave (grossa), ou ainda “O leão é forte e o rato é fraquinho”, onde as palavras “forte” e “fraquinho” deveriam ser interpretadas segundo seu significado, entre outras frases.

questionar se, afinal, existiria algum outro repertório que pudesse ser alcançado nos limites da investigação. Muitas das jovens encontram-se em ambiente institucional desde a infância, tendo passado por diversas modalidades de abrigo a correção, e a totalidade delas é proveniente de famílias desestruturadas⁶⁵, marcadas pela violência e pelo abandono. Também puderam ser constatadas, no diálogo com as adolescentes, fases em que algumas delas viveram nas ruas, ou na casa de algum namorado ou parceiro, etc.

Esta instabilidade e ausência de raízes em algum núcleo familiar e cultural pode ser compreendida como um fator de inibição na apropriação de um repertório musical original e individualizado, apreendido através de um contato regular com um grupo social ou comunidade específicos. Assim, a grande mídia torna-se a principal porta de acesso à música, presente igualmente em todos estes espaços, contribuindo para a socialização e o intercâmbio afetivo das adolescentes.

Belloni afirma que a socialização mediada, também, pela mídia não é um processo em que os sujeitos se encontrem em situação de passividade, mas que

a socialização constitui um processo de apropriação e de construção do mundo, por meio da participação ativa do indivíduo jovem que intervém, age e interage com todos os elementos de seu universo. Nos dias de hoje, na maioria das sociedades, as mídias constituem um dos elementos mais importantes deste universo (BELLONI, 2009, p. 82).

O repertório musical midiático apresenta-se, portanto, como o grande unificador da expressão sonora das adolescentes. Mas, sob a superfície deste repertório unificador, por vezes tornou-se possível, no decorrer da investigação, vislumbrar fragmentos, fornecidos pelo grupo de forma acidental, de um referencial musical diferenciado.

Este repertório se apresentou sob duas formas distintas: a primeira sendo marcadamente individual e, por isso, precisando permanecer oculta do próprio grupo de adolescentes, como será exemplificado a seguir; e a segunda, que, por ser coletiva e caracterizada pela resistência, tende a ser mantida sistematicamente apartada das aulas de música e dos ouvidos da professora/pesquisadora, bem como das religiosas, como será discutido na próxima seção.

⁶⁵ Ou seja, não ajustadas ao padrão dominante (burguês) de família, patriarcal por excelência, que se constitui de pai e mãe (casados), irmãos, cercada ainda do círculo mais amplo de familiares para incluir avós, tios e primos.

As práticas de educação musical, e a própria busca por compreensão do cotidiano musical institucional no contato com as adolescentes, alcançaram melhores resultados quando conduzidas de forma a explorar o lúdico, de forma descontraída e participativa. O garimpo do repertório individualizado, oculto sob a superfície do uniforme, pôde ser incrementado pelo uso de jogos que, ao desafiar as jovens a participar, ofereceram momentos de distração em que os referenciais musicais não midiáticos puderam ser postos a descoberto como que “por engano”.

Observe-se o seguinte exemplo: num dos jogos foram propostas diversas palavras escolhidas aleatoriamente, e somava pontos aquela adolescente que primeiro conseguisse cantar uma frase musical que incluísse determinada palavra. Embora a maioria das frases musicais cantadas pelas participantes encontrasse seu logradouro em uma música conhecida por todas, e que se enquadra no que aqui se tem tratado genericamente como música midiática, sendo que, tão logo sugerida, esta passava a ser cantada por todas as jovens presentes, é de interesse para esta exposição avaliar as exceções ocorridas.

Uma destas exceções ocorreu quando, no mesmo jogo acima descrito, a palavra “casa” foi sugerida e uma das participantes imediatamente iniciou o canto do verso “*Era uma casa muito engraçada, não tinha teto não tinha nada*”⁶⁶. O canto foi logo interrompido, pois não houve, como ocorria sistematicamente, a adesão do grupo, seguiu-se um silêncio de alguns segundos nos quais se pôde perceber o constrangimento da “solista”, e, por fim, a vaia e a zombaria.

Quando indagada sobre a procedência do aprendizado desta canção específica a jovem apenas respondeu: “aprendi em casa”. Mas, não foi possível averiguar se havia sido com familiares, ou em algum programa televisivo voltado para o público infantil, igualmente não foi possível persuadi-la a repetir a canção.

Snyders (2008) deriva este comportamento, caracterizado pela não-diferenciação frente ao grupo, do medo da rejeição e afirma que

é preciso sobretudo levar em conta que o grupo/classe é um lugar onde há um grande pudor, existe o risco de que a censura coletiva sufoque a demonstração de reações sentimentais, sobretudo se estas coincidirem com as do professor. E, como o grupo é um dos valores-chave da vida dos jovens, é evidente que o aluno tem medo de ser rejeitado pelos camaradas se passar para o lado de Beethoven... e das autoridades escolares (SNYDERS, 2008, p.28).

⁶⁶ A canção infantil *A casa* tem letra e música de Vinícius de Moraes.

A pressão do grupo, gerada pela necessidade de pertencer a este grupo, e a coesão fundamental para a manutenção do mesmo frente aos mecanismos de controle e coerção presentes na instituição, representante da classe dominante, acabam por suplantar as manifestações individualizadas.

3.2.3 Aspectos de resistência e conflito: a dinâmica do ocultar-revelar no discurso das adolescentes

Opondo-se a este repertório individual, fragmentado e inconsistente, e que vem à tona acidentalmente, existe uma segunda camada de elementos propositalmente ocultados-revelados pelas jovens, cuja compreensão é central para esta exposição.

As adolescentes partilham de um repertório musical não veiculado pela grande mídia (burguesa) por conter gestos e palavras “vulgares” e “obscenos”, ou que se apresentem claramente como incitando a resistência e a violência⁶⁷, contrariando a moral tradicional e conservadora da classe dominante, mas que pode ser acessado através da internet (instrumento ao qual o acesso das jovens a que aqui se faz referência é bastante limitado), por estações de rádio alternativas e, principalmente, nas festas às quais as jovens costumam concorrer quando estão fora da instituição.

A dinâmica do ocultar-revelar se manifesta, no ambiente institucional, enquanto um jogo de poder e de demarcação de território. As canções que apresentam as características acima mencionadas não são espontaneamente cantadas pelas jovens, nem, tampouco, mostradas integralmente aos adultos que as cercam. Em diferentes ocasiões, após escutar um fragmento deste repertório, a pesquisadora solicitou que as jovens cantassem novamente, mas tais solicitações em nenhum momento foram atendidas.

Existe, portanto, um repertório musical que as jovens se recusam a compartilhar com os representantes da classe opressora (que são, na percepção das mesmas, as religiosas, assistentes sociais e professoras voluntárias).

⁶⁷ Este repertório geralmente consiste de canções do *rap* ou do *funk*. Nos textos deste repertório aparecem com frequência alusões erotizadas ao corpo feminino, ao sexo, ao uso de drogas, à violência, bem como referências desrespeitosas à força policial.

A interferência e o controle exercidos sobre as adolescentes institucionalizadas pelo conjunto da sociedade, por intermédio dos adultos responsáveis pela gerência da “Casa da Menina”, é de tal forma abrangente que eclipsa grande parte da autonomia e da liberdade das garotas. Portanto, ao ocultar determinados hábitos e gostos, dentre eles o gosto musical, as jovens tentam preservar algo, a fim de que este algo não venha a ser suplantado pelo modelo da “virtude”. Trata-se de um espaço cultural que pertence apenas a elas, e que é, assim, cuidadosamente protegido da interferência externa de professores e religiosas.

A existência deste repertório, todavia, não teria chegado ao conhecimento da pesquisadora se o outro lado da moeda, a face do revelar, não se mostrasse igualmente presente no comportamento das adolescentes participantes desta investigação. Para as jovens parece não ser suficiente preservar um espaço no qual elas possam movimentar-se sem interferência dos adultos, pois é igualmente essencial, enquanto forma de resistência e enfrentamento (CHAUÍ, 2007), tornar evidente que este espaço existe.

Este aspecto do comportamento das adolescentes pôde ser observado (e ouvido) em diversas ocasiões, geralmente de relance, quando a pesquisadora estava entrando ou saindo da sala de aula, ou ainda, quando estava ocupada com alguma outra atividade ou conversando com outro grupo de pessoas. Isto acontecia da seguinte forma: uma ou mais adolescentes começavam a cantar uma das “canções proibidas”, quando aparentemente a pesquisadora estava distraída, mas tão logo esta viesse a levantar os olhos e demonstrasse interesse no que estava ouvindo o som musical cessava, sendo substituído por risadas e imitações pouco convincentes de constrangimento e susto. Como dito anteriormente, em nenhuma ocasião foi possível convencer as jovens a cantarem o trecho musical novamente ou a prosseguirem cantando.

Embora não tenha sido possível ouvir alguma destas canções integralmente a principal mensagem que elas trazem pôde ser compreendida com muita clareza: “Aqui você não pode entrar!” –, trata-se da demarcação explícita de uma fronteira que separa a professora/pesquisadora das participantes.

A dinâmica ocultar-revelar, na “Casa da Menina”, exprime a necessidade, comum a todo ser humano, de deter o controle sobre a sua própria existência e de lutar pela sua autonomia, individualidade e liberdade, e, considerando-se as

condições de vida das adolescentes institucionalizadas, “não se trata de uma luta qualquer, mas de luta contra a opressão” (CHAÚÍ, 2007, p.63).

Um aspecto interessante deste jogo de poder, embora não relacionado diretamente ao repertório musical, foi a exposição frequente da pesquisadora aos “testes” apresentados pelas jovens. Era comum, durante as aulas, notoriamente quando nenhuma religiosa se encontrava presente na aula, que alguma das garotas “deixasse escapar”, deliberadamente sem a menor dúvida, alguma palavra proibida⁶⁸ referindo-se, geralmente, a alguma das religiosas. O objetivo claro desta dinâmica, como se pôde constatar dada a significativa frequência com que estas manifestações ocorriam, era medir as reações da pesquisadora – que poderiam vir em forma de reprimendas, castigos, ou ainda, relatando o ocorrido às religiosas, o que acarretaria em reprimenda posterior.

Ao longo desta investigação, entretanto, foram realizadas algumas tentativas de romper este silêncio e de cruzar a fronteira estabelecida pelas jovens. Numa destas ocasiões a professora sugeriu a apreciação da música e análise da letra de *Faroeste Cabloco*, de autoria do compositor brasileiro Renato Russo. Esta canção, que alcançou sucesso popular na transição das décadas de 1980 à 1990, foi escolhida para esta experiência por apresentar diversos elementos em comum com o repertório ocultado-revelado pelas adolescentes, são eles: a letra que narra a trajetória de vida de um jovem envolvido em situações violentas; a melodia em grande parte constituída de recitações, aproximando-se mais da voz falada do que cantada, semelhantemente ao *rap* e ao *funk*; a presença explícita de palavras proibidas; além da forte crítica social, principalmente voltada contra a grande mídia que espetaculariza a tragédia cotidiana, alimentando-se da violência e da dor alheias⁶⁹.

⁶⁸ Reclamações e palavreado “de baixo calão”, envolvendo uma ou todas as religiosas. Por palavras proibidas entende-se aqui todo aquele vocabulário que, em geral, se encontra banido do discurso da moral da classe dominante (*puta, galinha, foda*, etc.), rigorosamente desencorajadas pelas religiosas responsáveis pelas jovens.

⁶⁹ Apesar das flagrantes semelhanças a canção *Faroeste Cabloco* e algumas canções do repertório proibido do *rap* ou do *funk*, a primeira, dada a sua origem social vinculada à classe dominante (apesar da aparente transgressão) e ao seu gênero musical – o *rock*, já considerado um clássico –, é aceita enquanto “boa música”, considerada mesmo como *cult* nos dias atuais, enquanto as segundas, por sua vinculação às classes oprimidas, é considerada rude e vulgar.

A reação das jovens a esta atividade⁷⁰ foi, no entanto, surpreendente pelo grau de constrangimento genuíno que a mesma causou. Para facilitar a compreensão da letra durante a audição, as participantes também dispunham de uma cópia impressa da letra, sendo que a visão das palavras proibidas impressas e autorizadas pela professora, personagem vinculada à classe controladora e opressora, supostamente aliada às religiosas, apresentou-se de tal forma contraditória a elas que não foi possível realizar a atividade a contento – esta foi, seguramente, a aula de música mais silenciosa realizada na “Casa da Menina” durante o período desta investigação.

A compreensão e elucidação das práticas musicais de adolescentes institucionalizadas precisa, portanto, levar em conta este jogo de poder que se manifesta nas canções, nos gestos, nas danças e nas palavras das jovens envolvidas, comportamentos estes intimamente ligados a suas origens sociais, as classes oprimidas e excluídas do acesso aos bens espirituais pertencentes a um contexto histórico-social mais abrangente.

⁷⁰ Esta atividade foi proposta em uma aula na qual nenhuma das religiosas se fez presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É compreensível que insistam em nos medir com a mesma vara com que se medem, sem recordar que os estragos da vida não são iguais para todos, [...] e ainda assim, diante da opressão, do saqueio e do abandono, nossa resposta é a vida⁷¹.

Gabriel García Marquez

Ao longo desta exposição buscou-se elucidar o contexto sócio-histórico-cultural no qual transitam as adolescentes da “Casa da Menina”, contexto este que determina as suas práticas musicais e as suas relações com a arte e a expressividade humanas.

Os objetivos centrais desta investigação foram: (1) explicitar as relações entre as jovens e o seu repertório musical considerando-se, como fatores determinantes destas relações, as condições impostas pela sociedade capitalista para o usufruto ou não dos bens espirituais; e (2) compreender as políticas voltadas para a ampliação do acesso a estes bens espirituais, a partir de uma perspectiva educacional, e como elas contribuem para a manutenção ou para a superação da alienação dos sujeitos dadas as características do sistema social vigente.

As jovens apropriam-se, quase exclusivamente, da música midiática, onipresente em seu contexto de vida, seja na instituição, na escola, na casa de parentes, amigos, ou ainda na rua. A este repertório vinculam-se diversos aspectos da sociabilidade e da afetividade das adolescentes, além de padrões de comportamento que incluem, entre outros, manifestações de sexualidade e de transgressão. Embora a questão da sexualidade tenha sido levantada ao longo das observações, na presente pesquisa não foi possível responder de forma conclusiva se (a) as meninas percebem o movimento e a letra que acompanham a música como características explícitas de erotização, se elas realizam as coreografias por erotismo deliberado, ou o fazem por tratar-se de uma atividade divertida e prazerosa; e, (b) caso elas reconheçam esses tabus, e o desagrado dos adultos responsáveis por elas, se é possível afirmar que elas dançam e cantem não apenas pelo prazer da atividade, mas também por esta prática apresentar-se a elas enquanto uma possibilidade de enfrentamento ou de transgressão à norma “virtuosa” que rege a

⁷¹ Extraído do discurso *A solidão da América Latina*, proferido por Gabriel García Márquez em 21 de outubro de 1982, ao receber o Premio Nobel da Literatura por sua obra *Cem anos de solidão*.

instituição. Estes pontos poderão ser melhor desenvolvidos em pesquisas subsequentes.

O que se pôde perceber no percurso desta pesquisa, enquanto característica fundamental do cotidiano institucional, é, no entanto, a exclusão desta população do acesso à grande parte dos bens espirituais produzidos pelo conjunto da humanidade em seu processo histórico, posto que a distribuição midiática “esteriliza” o seu repertório musical de significados mais amplos e historicamente situados.

O apartamento das jovens institucionalizadas em relação à historicidade de suas condições de vida, que se reflete no consumo da arte midiática, faz com que o seu dia-a-dia adquira caráter de permanência, de um presente eterno e estático, uma vez que as adolescentes não compreendem estas condições, ou ainda, os fatores sociais e históricos que determinam o seu contexto, encontrando-se destituídas de um passado que lhes dê sentido. Ao mesmo tempo, o futuro lhes é vetado, pois os sonhos e as ambições não são estimulados e, muitas vezes, nem chegam a desenvolver-se.

Desarraigadas de sua comunidade original, seja ela a família, o grupo de amigos, ou mesmo a instituição ou a escola, posto que as jovens transitam nestes ambientes por períodos curtos, sendo frequentemente lançadas em novos espaços (famílias substitutas, instituições distintas, escolas diferentes), elas parecem existir em uma espécie de limbo onde impera o imediatismo, caracterizado pela satisfação das necessidades básicas e pela busca do prazer e da felicidade facilmente acessível na sexualidade, na brincadeira, no alimento, nas drogas e no álcool.

Exemplos deste imediatismo e desta incapacidade de assumir a autoria de suas próprias vidas, demonstrados pelas jovens, puderam ser recolhidos com frequência durante a inserção da pesquisadora no ambiente institucional, podendo ser ilustrados em pequenas histórias: Uma das jovens, de 14 anos de idade, veio a ser mãe, e, por decisão especial da juíza da Vara da Infância e da Juventude, o bebê passou a residir na “Casa da Menina” juntamente com a mãe. Mas não foi possível para esta criar vínculos afetivos com o bebê, ele lhe era completamente indiferente, sendo necessária a intervenção das religiosas para que a jovem amamentasse a criança. Quando da fuga da mãe do ambiente institucional o menino de poucos meses de vida foi simplesmente abandonado – o bebê foi,

posteriormente, encaminhado para a adoção, uma vez que não foi possível encontrar nenhum parente próximo disposto a assumir a guarda da criança.

Outro momento significativo pode ser observado quando, em conversa informal, a pesquisadora perguntou a um grupo de garotas para onde elas iriam ao deixar a instituição. Uma das respostas obtidas foi: “vou ser prostituta como a minha mãe”, o que demonstra a incapacidade destas jovens de romper com as amarras sociais que as enredam. Esta jovem foi posteriormente transferida da “Casa da Menina” a uma instituição de recuperação de dependentes químicos.

Um último exemplo a ser apresentado diz respeito a uma das poucas jovens que “sonhava” com um futuro. Uma garota inteligente e bonita que contava com alegria ter sido elogiada pela professora de matemática da escola, e que pretendia ingressar na universidade, cursar administração e conseguir um bom emprego. Não foi possível, no entanto, escapar ao imediatismo e à imaturidade e carência afetiva que acomete estas jovens, de modo que a garota sonhadora veio a envolver-se com um rapaz mais velho, relação esta que resultou em envolvimento com tráfico de drogas. A última notícia que chegou ao conhecimento da pesquisadora foi de que a adolescente em questão estava cumprindo pena em instituição para menores infratores. Ou seja, nem mesmo os sonhos são suficientes para reverter os “estragos da vida [que] não são iguais para todos” (GARCÍA MÁRQUEZ, 2010, p. 10).

Este imediatismo, aliado à resistência e às dificuldades e compreensão que as jovens apresentam diante do novo, bem como ao pequeno espaço que as atividades culturais, entre elas as aulas de música, ocupam no cotidiano da instituição, contam como responsáveis pelos poucos e limitados resultados que se fizeram notar no conjunto das adolescentes da “Casa da Menina”.

As práticas de educação musical ali realizadas, imbuídas de objetivos e ideais emancipatórios, muito embora amparadas por lei, comprovaram-se como de pouca relevância na medida em que a partir delas não foi possível avançar rumo a uma apreciação crítica do repertório musical por parte das adolescentes, e muito menos contribuir para uma apreciação crítica do seu contexto social. Pode-se inferir que esta dificuldade se apresentou porque o grupo de adolescentes mudava semana a semana (mesmo que uma parte do grupo permanecesse de uma aula para a outra, sempre havia elementos novos no grupo), não sendo possível estabelecer uma relação de confiança com o grupo e nem dar continuidade a um

processo de aprimoramento da escuta e da percepção musical – era sempre necessário recomeçar.

Mas, um fator ainda mais determinante do que a transitoriedade do grupo foi a impossibilidade demonstrada pelas adolescentes de desvincular a professora/pesquisadora da instituição. Assim, mesmo nas atividades divertidas e prazerosas, a professora/pesquisadora era um “outro” a ser respeitado, temido e, nas entrelinhas, desafiado.

A educação musical no ambiente institucional, ao menos nos moldes em que esta aconteceu na circunscrição desta investigação, serviu aos propósitos da instituição (e das classes dominantes), a despeito das aspirações e dos ideais da pesquisadora, constituindo-se num espaço onde as jovens se distraíam, se divertiam, e, às vezes, sofriam ao defrontarem-se com a sua própria incapacidade de compreender as atividades propostas, com poucas possibilidades de reter alguma informação relevante para a ampliação de sua compreensão de mundo.

O acesso à arte e à cultura, atualmente monopolizado pelas classes dominantes, não pode se efetivar junto às populações periféricas, portanto, se não ocorrer um esforço do conjunto da sociedade sendo que “as condições prévias para o abrandamento do monopólio cultural são, sobretudo, econômicas e sociais. Não podemos fazer outra coisa senão lutar pela criação dessas precondições” (HAUSER, 1998, p. 992).

A última década (a partir de 2003) foi marcada, no Brasil, pela implementação de políticas de distribuição de renda e de riqueza, acarretando em avanços efetivos na criação das precondições ao acesso aos bens espirituais. Munhoz (2012) afirma, no entanto, que “o Brasil viveu as primeiras semanas do ano saboreando os resultados da pesquisa, divulgada nos últimos dias de 2011, que o colocou junto às nações mais endinheiradas do planeta”, mas, acrescenta, o “problema é que o desenvolvimento é um poliedro do qual o crescimento da economia é apenas uma das suas múltiplas faces” (MUNHOZ, 2012). As demais faces do desenvolvimento de uma sociedade representam, no entanto, um caminho muito mais árduo a ser trilhado, e para que este desenvolvimento brasileiro recente possa afetar decisivamente o cotidiano das adolescentes institucionalizadas é preciso que este desenvolvimento se dê, também, nas áreas social e cultural.

O contexto social de origem das jovens da “Casa da Menina” é composto por um misto de população empobrecida e abandonada, que, por ter permanecido à

margem da sociedade produtiva/consumidora por décadas, não apresenta a qualificação necessária para a inserção no mercado de trabalho, mesmo diante do aquecimento econômico, do aumento considerável das vagas de emprego e da diminuição das taxas de desemprego. Outro agravante diz respeito ao alto grau de criminalidade, prostituição, alcoolismo e drogadição comum neste contexto, que fazem com que, apesar dos avanços alcançados pelas políticas sociais e econômicas levadas a cabo pelas últimas gestões federais, esta população ainda não tenha sido alcançada.

A distribuição de renda por si mesma, embora condição essencial para a melhoria da qualidade de vida da população, não é, portanto, suficiente. A grande cruzada que a próxima década reserva a gestores, educadores, assistentes sociais, agentes culturais, etc. é a batalha pela distribuição de cultura. Pois *“a gente não quer só comida, a gente quer comida, diversão e arte”*⁷², sendo que, destes três elementos, pode se afirmar que o primeiro (comida) vem sendo garantido pelos programas sociais e de distribuição de renda, como o “bolsa família”; o segundo (diversão) é largamente distribuído pela grande mídia; mas o terceiro (arte) jaz esquecido, ou ao menos sub-distribuído, para uma imensa parcela da população brasileira.

É preciso que se compreenda que “o fosso cavado entre a arte e o grande público na sociedade capitalista, [...] constitui afronta e crime contra o direito do homem de desenvolver ao máximo todas as qualidades que lhe garantem o enriquecimento como indivíduo social e histórico” (PEIXOTO, 2003, p.95), ou seja, enquanto violência espiritual que gerou, e gera, violência física e moral nas camadas oprimidas da sociedade.

A ampliação da cultura (musical inclusive) para as adolescentes da “Casa da Menina” não pode ocorrer dissociada da melhoria das condições de vida do seu grupo social mais amplo, possível apenas através de um esforço conjunto da escola, das instituições sociais, da mídia (que, enquanto concessão do Estado, deveria ser cobrada a distribuir as diferentes linguagens artísticas de forma didática) e das iniciativas governamentais.

Neste sentido, Mészáros (2008) afirma que as mudanças sociais não podem ser apenas formais, sustentando-se sobre leis que propõe melhorias pontuais às

⁷² Trecho da letra da canção *Comida*, composição de Arnaldo Antunes, Sérgio Brito e Marcelo Fromer.

condições de vida das classes oprimidas, mas sim, essenciais, atingindo as raízes do sistema de organização social vigente, a saber, o capitalismo. Mészáros (2008) complementa ainda que

é por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa-de-força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito (MÉSZÁROS, 2008, p.35).

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. A indústria cultura: o iluminismo como mistificação das massas. *In*. Lima, L. C. **Teoria da cultura de massa**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1982.
- ALMEIDA, C. M. G. Educação musical não-formal e atuação profissional. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, set. 2005, p. 49-56.
- ALVES, L. G. **Danças maliciosas: construindo a feminilidade na infância**. Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Salvador, BA. Setembro de 2009. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/paper/view/947> Acessado em 15 de setembro de 2010.
- BRASIL. **Código de Menores – Mello Matos – Decreto no. 17.943 A** (1927): promulgado em 12 de outubro de 1927. Disponível em: http://ciespi.org.br/media/decreto_17.943%20A_12_out_1927.pdf. Acessado em 20 de setembro de 2010.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acessado em 26 de novembro de 2011.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069** (1990): promulgada em 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acessado em 08 de março de 2010.
- BELLONI, M. L. **O que é sociologia da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- CALLADO, A. Introdução. *in* FISCHER, E. **A necessidade da arte**. 9ª. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- CANCLINI, N. G. **A produção simbólica: teoria e metodologia em sociologia da arte**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1979.
- CANCLINI, N. G. **A socialização da arte: teoria e prática na América Latina**. São Paulo: Editora Cultrix, 1984.
- CHAUÍ, M. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 12ª. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- COUTO, A. C. N. Música popular e aprendizagem: algumas considerações. **Opus**, Goiânia, v. 15, n. 2, dez. 2009, p. 89-104.

DUROZÓI, G. **Dicionário de Filosofia**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

EVANGELISTA, J. E. **Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno**. São Paulo: Cortez, 2002.

FALEIROS, V. P. Abuso sexual de crianças e adolescentes: trama, drama e trauma. *In*: COSTA, L. F.; ALMEIDA, T. M. C. (org.) **Violência no cotidiano**: do risco à proteção. Brasília: Liber Livro, 2005.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. 9ª. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In* FAZENDA, I. (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortes, 2008.

FONTEERRADA, M. T. O. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

GARCÍA MÁRQUEZ, G. A solidão da América Latina. *In*: GARCÍA MÁRQUEZ, G. **Cem anos de solidão**. Trad. Eric Nepomuceno. 75ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

GIDDENS, A. **A Terceira Via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GRAMSCI, A. **Obras escolhidas**. Lisboa: Estampa, 1974.

GRANEMANN, S. Políticas sociais e serviço social. *in* REZENDE, I.; CAVALCANTI, L. F. **Serviço social e políticas sociais**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

GREEN, L. Pesquisa em sociologia da educação musical. **Revista da ABEM**, n. 4, ago. 1997, p. 25-35.

GROUT, D. J.; PALISCA, C. V. **História da Música Ocidental**. Lisboa: Gradiva, 1988.

GRUPPI, L. **Tudo começou com Maquiavel**: As concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. Porto Alegre: L&PM Editores, 1986.

HAUSER, A. **História social da arte e da literatura**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HUXLEY, A. **Admirável mundo novo**. Trad. Lino Vallandro. São Paulo: Globo, 2009.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez, 2010.

KATER, C. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, mar. 2004, p. 43-51.

KLEBER, M. O. Práticas musicais em ONG's: Possibilidade de inclusão social e o exercício da cidadania. **Revista de História e Estudos Culturais**, v. 5, abr. 2008, p. 1-24.

KLEIN, L. R. Pesquisa em educação e categorias do materialismo histórico e dialético. In CAVAZOTTI, M. A.; NEVES, V. F. (org.) **Práticas pedagógicas: a prática social como mediadora da produção e apropriação do conhecimento**. Curitiba: UTP, 2007.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: vozes, 1998.

LA TAILLE, Y. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LEVITIN, D. Em busca da mente musical. In: ILARI, B. S. (org.) **Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção**. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2006.

LIMA, M. H. **Educação Musical / Educação Popular: Projeto Música e Cidadania, uma proposta de movimento**. 2002, 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

MARTINS, G. P. C.; AMARAL, M. C. M. Indústria Cultural, Mídia e Cibercultura. **Revista Dedenredos**, Teresina, v. 9, abr. 2011, p. 1-17.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MARX, K. **O capital**. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **O Manifesto Comunista**. Rocket Edition, 1999. Disponível em www.jahr.org

MENDES, V. R. Reflexões sobre os conceitos de homem, liberdade e Estado em Marx e as políticas educacionais. In PARO, V. H. **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

MESSIAS, I. S. **Hip Hop, Educação e Poder**: o rap como instrumento de educação não-formal. 2008, 159f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. 2ª. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. Trad. Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2002.

MÜLLER, V. Ações sociais em educação musical: com que ética, para que mundo? **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, mar. 2004, p. 53-58.

MUNHOZ, A. O que significa ser primeiro mundo? **Carta Capital**, fev. 2012. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/economia/o-que-significa-ser-primeiomundo/>

NASCIMENTO, C. G. Piriquetes e putões: representações de gênero nas letras de pagode baiano. In: **Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder**, Florianópolis, ago. 2008. p. 2-16.

NETTO, J. P. **Capitalismo monopolista e serviço social**. São Paulo: Cortez, 1992.

OLIVEIRA, A. J. Ações em formação musical no Brasil e reflexões sobre as relações com a cultura. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 18, out. 2007, p. 53-62.

OLIVEIRA, A. Atuação profissional do educador musical: terceiro setor. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, mar. 2003, p. 93-99.

OLIVEIRA, R. T. C. Público não-estatal: implicações para a escola pública brasileira. *in* PERONI, V. M. V.; BAZZO, V. L.; PEGORARO, L. (org.) **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PADUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa**: Abordagem teórico-prática. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

PALHEIROS, G. B. Funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes, em diferentes contextos. In: ILARI, B. S. (Org.) **Em busca da mente musical**: ensaios sobre os processos cognitivos em música. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2006.

PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Arte (2008). Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/diretrizes_2009/art_e.pdf. Acessado em 15 de dezembro de 2011.

PASSETTI, E. Crianças carentes e políticas públicas. *In*: PRIORE, M. (org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

PEGORARO, L. O Terceiro Setor e o ensino superior no Brasil: O sistema fundacional catarinense. *in* PERONI, V. M. V.; BAZZO, V. L.; PEGORARO, L. (org.)

Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PEIXOTO, M. I. H. **Arte e grande público:** a distância a ser extinta. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

PERONI, V. M. V. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. *in* PERONI, V. M. V.; BAZZO, V. L.; PEGORARO, L. (org.) **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal:** entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

REALE, G. **História da Filosofia:** do romantismo ao empiriocriticismo. São Paulo: Paulus, 2005.

REZENDE, I. Serviço social: sua especificidade como profissão prática-interventiva. *in* REZENDE, I.; CAVALCANTI, L. F. **Serviço social e políticas sociais.** 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

RIBEIRO, A. O. **A música de todos os tempos.** Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2005.

RIBEIRO, M. A.; RODRIGUES, D. A. S.; LÁPIDOS, A. M. A. Violência intrafamiliar: um estudo sobre a convivência da mãe em caso de abuso sexual dos filhos. *In*: COSTA, L. F.; ALMEIDA, T. M. C. (org.) **Violência no cotidiano:** do risco à proteção. Brasília: Liber Livro, 2005.

ROCHA, R. M.; CASTRO, G. G. S. Cultura da mídia, cultura do consumo: Imagem e espetáculo no discurso pós-moderno. **Revista Logos**, v. 30, mar. 2009, p. 48-59.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. *In* FAZENDA, I. (org.) **Metodologia da pesquisa educacional.** 11. ed. São Paulo: Cortes, 2008.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

SANTOS, M. A. C. Criança e criminalidade no início do século XX. *In*: PRIORE, M. (org.) **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2010.

SANTOS, M. A. C. Educação musical na escola e nos projetos comunitários e sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, mar. 2005, p. 31-34.

SCHAFER, R. M. **O ouvido pensante.** Trad. Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SILVA JR., C. A. Dialética e pesquisa educacional no Brasil. *In*: CAVAZOTTI, M. A.; NEVES, V. F. (org.) **Práticas pedagógicas:** a prática social como mediadora da produção e apropriação do conhecimento. Curitiba: UTP, 2007.

SILVA, M. M. V. A. A política pública de trabalho e renda e o serviço social. *in* REZENDE, I.; CAVALCANTI, L. F. **Serviço social e políticas sociais**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

SNYDERS, G. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** Trad. Maria José do Amaral Ferreira. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, F. V. F. A política de assistência social: começando o debate. *in* REZENDE, I.; CAVALCANTI, L. F. **Serviço social e políticas sociais**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

SUBTIL, M. J. D. **A apropriação da música midiática por crianças de quarta série do ensino fundamental**. Tese de Doutorado apresentada em 2003.

SUBTIL, M. J. D. **Música midiática e o gosto musical das crianças**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2006.

SUBTIL, M. J. D. O consumo musical midiático e a construção de sentidos por crianças de 9 a 12 anos. **Revista Comunicação, mídia e consumo**, São Paulo, v. 7, nov. 2010, p. 257-274.

TEIXEIRA, A. P. Política de previdência social. *in* REZENDE, I.; CAVALCANTI, L. F. **Serviço social e políticas sociais**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

TOMASELLO, F. **Oficinas Rap para adolescentes**: proposta metodológica de intervenção psicossocial em contexto de privação de liberdade. 2006, 201f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2006.

TORRES, C.; SOUZA FILHO, R.; MORGADO, R. Política da infância e juventude: Estatuto da criança e do adolescente e serviço social. *in* REZENDE, I.; CAVALCANTI, L. F. (org.) **Serviço social e políticas sociais**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

VÁZQUEZ, A. S. **As idéias estéticas de Marx**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

WISNIK, J. M. **O som e o sentido**: uma outra história da música. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

WILLIAMS, R. **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. Trad. Sandra Guardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2007.

ZUIN, A. A. S. **Indústria cultural e educação**: o novo canto da sereia. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.