



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE ARTES DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

**EDUCADORES MUSICAIS, OFICINAS DE MÚSICA E ADOLESCENTES EM
CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO:
EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICO-MUSICAL NA FUNDAÇÃO CASA (SP).**

Caio Abreu Chiarini

SÃO PAULO

2017

Caio Abreu Chiarini

**EDUCADORES MUSICAIS, OFICINAS DE MÚSICA E ADOLESCENTES EM
CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO:
EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICO-MUSICAL NA FUNDAÇÃO CASA (SP).**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós Graduação em Música, do Instituto de Artes da UNESP, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música.

Orientadora: Prof.^a Dra. Margarete Arroyo

SÃO PAULO

2017

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da
UNESP

C532e Chiarini, Caio Abreu, 1985-.
Educadores musicais, oficinas de música e adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação: experiência pedagógico-musical na Fundação CASA (SP) / Caio Abreu Chiarini. - São Paulo, 2017.
138 f. : il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Margarete Arroyo.
Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

1. Musica - Instrução e estudo. 2. Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente. 3. Música e adolescentes. I. Arroyo, Margarete. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes.
III. Título.

CDD 780.7

AGRADECIMENTOS

Sou muito agradecido a todas as pessoas que participaram diretamente ou indiretamente desta pesquisa. Antes de tudo, agradeço a professora Margarete Arroyo, por todo o suporte dado, pela paciência e pelo respeito. Agradeço a ela também por ser uma voz no meio acadêmico que fala pela educação musical e que deu a palavra, a partir deste trabalho, para educadores musicais que trabalham na Fundação CASA.

Agradeço, com muito amor, aos meus pais Tania e Nino e à meu irmão Julio, pelo apoio, pela compreensão e pela paciência durante esse período de muito trabalho.

Um agradecimento especial à Renata Gelamo, pelo amor e pelo carinho.

Tenho muitos amigos e amigas para agradecer: Diego Sales, Bruno Mota, Alisson Amador, Arnaldo Nardo, Victor Gagete, Fábio Miguel, Fábio Martinez, Bruno Vieira, Luciana Maria, Paola Albano, Eliana Pougy, Paulo Castagna, Stella Damaris e Ulisses Coli por serem “ouvidos” aos meus anseios; Camila Barbosa, pela ajuda técnica; Luiza Christov, por quebrar a minha insegurança com a academia; Iveta Maria, por sempre me incentivar.

Agradeço muito ao Projeto Guri, que permitiu com que esta pesquisa fosse realizada.

Agradeço também aos amigos e amigas: Selene Schiavo, Kaue Gama, Claudia Freixedas, Claudia Cesar, Julio Cesar, Thatiana Furtado, Ubirajara de Castro, Ronaldo Gama, Rodrigo Sanches, Gerson Firmino, Caio Vasconcelos, Lucas Melo, Anderson do Nascimento, Luciana Althman, Mayara Braga Behr, Thiago Martins, Sonia, Cristina Tatiani, Sandro e Renan Locatelli.

Eu dedico este trabalho à minha vizinha Lurdes, ao meu avô Estevo e a todos os adolescentes com quem compartilhei momentos musicais na Fundação CASA.

RESUMO

O objeto de estudo dessa pesquisa é o processo de construção do trabalho pedagógico realizado por educadores musicais da Associação Amigos do Projeto Guri (AAPG) na Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação CASA, antiga FEBEM), instituição paulista de internação e internação provisória de adolescentes infratores/ras em cumprimento de medidas socioeducativas. Foi realizado um estudo de casos múltiplos com nove educadores musicais atuantes nessa instituição, cujos trabalhos realizados são pouco conhecidos e discutidos no campo da educação musical, conforme a escassa bibliografia localizada permitiu concluir. A presente pesquisa tem por objetivos: desvelar as demandas do trabalho de educadores musicais dentro da Fundação CASA; conhecer as maneiras com as quais cada educador musical foi respondendo na prática pedagógico-musical a essas demandas e analisar, a partir dos relatos dos educadores musicais, as conexões entre as especificidades desse contexto, seus atores e a prática pedagógico-musical. Para atender a esses objetivos, os procedimentos metodológicos adotados foram do tipo qualitativo, com a realização de entrevistas semiestruturadas individuais. O referencial teórico para a interpretação dos dados resultantes das etapas da investigação é interdisciplinar, proveniente, por um lado, de áreas como a sociologia e a criminologia, com Erving Goffman e Alvin August de Sá, e, por outro lado, de áreas como a filosofia da educação, abordando as ideias de experiência de John Dewey e Jorge Larrosa. A presente pesquisa desvelou demandas específicas do trabalho de educadores musicais na Fundação CASA, o que ajudou a compreender como são construídas as experiências pedagógicas dos entrevistados, dando maior visibilidade acerca da educação musical em unidades socioeducativas de internação e de internação provisória situadas na cidade de São Paulo.

Palavras-chave: Educação musical; Educadores musicais; Adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação; Fundação CASA; São Paulo.

ABSTRACT

The object of study of this research is the work made by musical educators of the Associação Amigos do Projeto Guri (AAPG) in the Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação CASA, old FEBEM), institution of internment and provisional internment for juvenile in fulfillment of socio-educational measure. A multi-case study was carried out with nine musical educators working in this institution whose works are little known and discussed in the field of musical education, according to the scarce bibliography on this subject. The present research aims to: unveil the demands of the work of musical educators within the Fundação CASA; to know the ways in which each musical educator has responded in pedagogical-musical practice to these demands; to analyze, from the reports of the musical educators, the connections between the specifics of this context, its actors and the pedagogical-musical practice. To meet these objectives, the methodological procedures were of the qualitative type with the execution of individual semi-structured interviews. The theoretical reference for the interpretation of the data resulting from the stages of the investigation is interdisciplinary, coming from areas such as sociology and criminology with Erving Goffman, Alvin August de Sá and in the philosophy and pedagogy with the ideas of experience of John Dewey and Jorge Larrosa. The present research revealed specific demands of the work of musical educators in the Fundação CASA, which helped to understand how the pedagogical experiences of the interviewees are constructed, providing greater visibility about musical education in socio-educational units of incarceration located in São Paulo city.

Keywords: Music education; Music educators; Juveniles in fulfillment of socio-educational measures; Fundação CASA; São Paulo.

LISTAS DE FIGURAS E QUADROS

| | |
|--|----|
| Figura 1: Pesquisa da Folha de São Paulo | 25 |
| Figura 2: Subunidades relacionadas ao questionamento base da pesquisa | 58 |
| Quadro 1: Entrevistados (nomes fictícios), oficinas que ministram, tempo de trabalho e data da entrevista..... | 61 |
| Quadro 2: Categoria – Avaliação | 63 |
| Quadro 3: Categoria – Característica da Fundação CASA..... | 64 |
| Quadro 4: Categoria – Demandas..... | 64 |
| Quadro 5: Categoria – Experiência | 64 |
| Quadro 6: Categoria – Formas de trabalho do supervisor | 65 |
| Quadro 7: Categoria – Formas de trabalho nesse ambiente | 65 |
| Quadro 8: Categoria – Medidas socioeducativas | 65 |
| Quadro 9: Categoria – Opiniões gerais..... | 65 |
| Quadro 10: Categoria – Perfil do educador | 66 |
| Quadro 11: Categoria – Primeira impressão da Fundação CASA..... | 66 |
| Quadro 12: Categoria – Visão do educador sobre o interno..... | 66 |
| Quadro 13: Trajetória musical e acadêmica de cada educador | 94 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 8 |
| CAPÍTULO 1 – OBJETO DE ESTUDO E SEU CONTEXTO | 13 |
| 1.1 – A FUNDAÇÃO CASA | 13 |
| 1.1.1 – Criança e adolescente no Brasil – construção da ideia de vulnerabilidade social, das culturas segregadoras e de controle da população jovem pobre | 15 |
| 1.1.1.1 – Antes do Código de Menores de 1927..... | 16 |
| 1.1.1.2 – Código de Menores 1927 | 18 |
| 1.1.1.3 – Código de Menores 1979 | 21 |
| 1.1.2 – O Estatuto da Criança e do Adolescente e as políticas sobre medidas socioeducativas | 22 |
| 1.1.3 – Adolescentes em situação de privação de liberdade – cultura do “menorismo” | 24 |
| 1.2 – O PROJETO GURI | 28 |
| 1.2.1 – Oficinas de música e os educadores musicais | 29 |
| 1.3 – EDUCAÇÃO MUSICAL EM CONTEXTO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE..... | 30 |
| CAPÍTULO 2 – A CONSTRUÇÃO DO CAMPO TEÓRICO..... | 39 |
| 2.1 – A EXPERIÊNCIA DO EDUCADOR-PESQUISADOR COM A TEORIA..... | 39 |
| 2.1.1 – Saber da experiência..... | 39 |
| 2.1.2 – Grupo de Diálogo Universidade-Cárcere-Comunidade (GDUCC) | 41 |
| 2.2 – JOHN DEWEY E JORGE LARROSA – EXPERIÊNCIA E SUJEITO DA EXPERIÊNCIA..... | 45 |
| 2.2.1 – A experiência segundo Dewey e Larrosa | 45 |
| 2.2.2 – Experiência singular em Dewey..... | 47 |
| 2.2.3 – Sujeito da experiência em Larrosa | 48 |
| CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 50 |
| 3.1 – O OBJETO DE ESTUDO E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 50 |
| 3.2 – O PESQUISADOR NA PESQUISA QUALITATIVA | 51 |
| 3.2.1 – O educador - músico | 52 |
| 3.2.2 – O educador - pesquisador | 56 |
| 3.3 – ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS | 57 |
| 3.4 – ETAPAS DA PESQUISA..... | 59 |
| 3.4.1 – Contato com os educadores musicais e o questionário para seleção..... | 59 |
| 3.4.2 – Entrevistas..... | 60 |
| 3.4.3 – Categorização dos dados obtidos nas entrevistas | 62 |
| 3.4.4 – Textualização dos dados..... | 67 |
| CAPÍTULO 4 – EDUCADORES MUSICAIS, ADOLESCENTES INTERNOS E EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS..... | 68 |
| 4.1 – QUEM SÃO ESSES EDUCADORES..... | 68 |
| 4.2 – IMPRESSÕES SOBRE A FUNDAÇÃO CASA..... | 73 |

| | |
|--|------------|
| 4.2.1 – Descobrimo a Fundação CASA | 73 |
| 4.2.2 – Identificando a Fundação CASA como uma “Instituição Total” | 78 |
| 4.3 – OS/AS ADOLESCENTES INTERNOS/NAS SEGUNDO OS EDUCADORES MUSICAIS | 83 |
| 4.3.1 – Seus contextos de origem | 83 |
| 4.3.2 – Preferências musicais dos/das adolescentes segundo os educadores | 87 |
| 4.3.3 – Demandas que os/as adolescentes internos/nas trazem para o trabalho dos educadores | 90 |
| 4.4 – CONSTRUÇÃO DO TRABALHO DE EDUCADOR MUSICAL NA FUNDAÇÃO CASA | 97 |
| 4.4.1 – Medida socioeducativa e a oficina de música no sistema de internação | 98 |
| 4.4.1.1 – Internação, ressocialização e as Oficinas de Música..... | 98 |
| 4.4.1.2 – Disparidades entre o ECA e a percepção da Fundação CASA por parte dos educadores..... | 102 |
| 4.4.2 – Demandas do trabalho na Fundação CASA | 103 |
| 4.4.2.1 – Demandas do espaço (ambiente artificial)..... | 103 |
| 4.4.2.2 – Demanda da violência e rebelião | 104 |
| 4.4.2.3 – Demandas das regras e do tratamento dos internos | 105 |
| 4.4.2.4 – Demanda do tempo de duração da oficina de música | 106 |
| 4.4.2.5 – Demanda da realidade social dos internos e de fatores que frustram os educadores | 106 |
| 4.4.3 – Formas de trabalho na Fundação CASA | 107 |
| 4.4.3.1 – Construindo uma forma de atuação na Fundação CASA | 107 |
| 4.4.3.2 – Estratégias pedagógicas | 116 |
| 4.4.3.3 – Conteúdos musicais (mas não só) abordados pelos educadores | 120 |
| 4.4.4 – Construção de um trabalho com o <i>funk</i> e com o <i>rap</i> | 121 |
| CONCLUSÃO..... | 125 |
| RESULTADOS | 125 |
| DISCUSSÃO DOS DADOS | 126 |
| REFLEXÃO FINAL..... | 130 |
| REFERÊNCIAS..... | 132 |
| APÊNDICE 1 – Comitê de Ética | 136 |
| APÊNDICE 2 – Questionário para seleção dos educadores | 137 |
| APÊNDICE 3 – Roteiro das entrevistas | 138 |

INTRODUÇÃO

O objeto de estudo dessa pesquisa é o processo de construção do trabalho pedagógico-musical por educadores musicais na Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (doravante Fundação CASA), unidades da cidade de São Paulo. Esses profissionais são vinculados à Associação Amigos do Projeto Guri (AAPG) que, dentre outros contextos, atua também na Fundação CASA, em todo o Estado de São Paulo.

Foram entrevistados nove educadores musicais, oito homens e uma mulher, visando conhecer a construção de seus trabalhos no contexto de privação de liberdade para adolescentes em conflito com a lei. O estudo segue os procedimentos da pesquisa qualitativa em estudo de casos múltiplos, sendo utilizados os seguintes instrumentos metodológicos: questionário para seleção dos educadores musicais, entrevistas semiestruturadas e caderno de pesquisa.

O referencial teórico para a interpretação dos dados resultantes das etapas da investigação é interdisciplinar: em termos epistemológicos, a pesquisa se fundamenta na abordagem sociocultural da educação musical e mantém diálogo com outros campos de conhecimento. Os principais conceitos utilizados, por um lado, são provenientes das áreas da sociologia e da criminologia, partindo de autores como Erving Goffman e Augusto de Sá Alvino e, por outro lado, conceitos da filosofia da educação foram abarcados, partindo das ideias de experiência de John Dewey e Jorge Larrosa.

Essa pesquisa parte da hipótese de que o trabalho realizado pelos educadores está permeado pelas condições socioculturais de seus locais de atuação profissional, pelas suas próprias histórias de vida cotidiana e profissional e, também, pelas demandas do trabalho de educação musical na Fundação CASA.

O que despertou o meu interesse por essa pesquisa foi começar a trabalhar, pelo Projeto Guri, na Fundação CASA Itaquera¹ (no ano de 2013), ministrando oficinas de cavaquinho e, posteriormente, na Fundação CASA Rio Tâmis² (onde atuo desde 2014), ministrando oficinas de violão.

A partir de minha experiência nas instituições citadas, dei início a uma indagação: o que seria atuar na Fundação CASA para outros educadores musicais? Percebi que essa era uma pergunta bastante ampla, mas que, ao mesmo tempo, sustentava a minha vontade em

¹ A Fundação CASA Itaquera está sediada na região leste de São Paulo, em Itaquera.

² A Fundação CASA Rio Tâmis está sediada na região leste de São Paulo, no Brás.

saber mais acerca desse trabalho, do olhar dos educadores musicais, do contexto institucional de privação de liberdade e dos/das adolescentes internos/nas. Para que eu diminuísse a amplitude da pergunta formulada, ela foi dividida em outras três:

1. Quais seriam as demandas do trabalho dos educadores musicais dentro desse contexto?
2. Que demandas os/as adolescentes internos/nas trazem para o trabalho desses educadores?
3. Quais especificidades do contexto da Fundação CASA implicariam nos modos de ação, planejamento e reflexão dos educadores musicais?

São objetivos gerais da investigação:

- Desvelar as demandas do trabalho de educadores musicais dentro da Fundação CASA;
- Conhecer as maneiras com as quais cada educador musical foi respondendo, na prática pedagógico-musical, a essas demandas;
- Analisar, a partir dos relatos dos educadores musicais, as conexões entre as especificidades desse contexto, seus atores e a prática pedagógico-musical.

Por objetivos específicos elegi:

- Desvendar como os educadores musicais percebem os/as adolescentes internos/nas com os quais atuam e as implicações dessa percepção no seu trabalho pedagógico-musical;
- Elucidar como esses educadores percebem a interação desses/as adolescentes internos/nas com a música e as implicações dessa percepção no seu trabalho pedagógico-musical;
- Dar visibilidade às práticas pedagógico-musicais da Fundação CASA, instituição de internação e de internação provisória de adolescentes infratores/ras em cumprimento de medidas socioeducativas.

O termo demanda nessa pesquisa é entendido como questões específicas das unidades da Fundação CASA, as quais implicariam no trabalho dos educadores musicais. Essas demandas dizem respeito, entre outros aspectos:

- às particularidades de unidades de internação provisória e de internação;
- aos aspectos das medidas socioeducativas;

- à Associação Amigos do Projeto Guri;
- à adolescentes em conflito com a lei;
- à cultura do “menorismo”
- à ideia de “instituição total”, de Erving Goffman;
- à criminalização da população pobre;
- às preferências musicais dos/das adolescentes infratores/ras.

Foi, portanto, fundamental desvelar essas demandas para conhecer como os educadores musicais entrevistados construíram seu trabalho nesses contextos.

Outro esclarecimento relevante diz respeito à opção feita na dissertação pelo termo “adolescente” em lugar de jovem. Mesmo sabendo que o emprego dessas categorias foi objeto de discussão no âmbito da sociologia da juventude (ARROYO, 2007), optei por “adolescente”, por ser o termo presente tanto na legislação acerca das medidas socioeducativas e literatura afim, quanto na própria Fundação CASA. Também utilizo “educador musical”, pois é como esse profissional é denominado pelo Projeto Guri.

Quando comecei a trabalhar na Fundação CASA Itaquera, tudo era praticamente novo para mim. Nada sabia sobre a estrutura, os adolescentes e funcionários dessa instituição. Tive dificuldades de comunicação, de organização e de planejamento; somente a intuição e os preconceitos criados no meu meio de convívio social me guiaram. Comecei a observar que esse trabalho nesse ambiente me proporcionava experiências novas que, com o tempo, foram construindo minha forma de atuação como educador musical nesse local.

Por tratar-se de um ambiente que apresenta uma estrutura física inerente à sistemas de reclusão (cadeados, grades e muros), que os/as internos/nas de idades variadas (de 12 a 18 anos) frequentam a mesma turma, que adolescentes e funcionários enfrentam diversos problemas de relação, que ocorre rebelião, repressão, violência, acredito, fundamentado na perspectiva sociocultural da educação musical, isto é, partindo da perspectiva de que educação e música são construções sociais, históricas e culturalmente situadas, que o trabalho realizado por educadores musicais na Fundação CASA tem especificidades ímpares a serem desveladas e analisadas.

As pesquisas no campo da educação musical tem se voltado para inúmeros contextos de aprendizagem e ensino de música. Entretanto, só na última década os cenários de privação de liberdade começam a ser incorporados no conjunto de produção da área.

Conhecer o que os/as educadores/ras musicais desenvolvem na Fundação CASA junto aos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de internação e internação

provisória poderá trazer contribuições importantes para a educação musical, gerando discussões a respeito do processo de construção de conhecimento para o exercício do educador.

Somam-se a essas justificativas, para a realização dessa pesquisa, a recente inserção dos “direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativa” (BRASIL, 2015, p. 30) como conteúdo curricular na formação de professores da educação básica brasileira, o que demandará material de consulta aos futuros educadores.

Essa pesquisa se justifica também pelo fato de dar visibilidade para um trabalho que é quase invisível, por vezes esquecido pela área de educação musical brasileira, mas não menos importante: os processos de educação musical e de práticas musicais coletivas desenvolvidas em instituição de privação de liberdade para adolescentes marginalizados, oprimidos socialmente e, por vezes, vilipendiados pelo Estado.

A dissertação está organizada em quatro capítulos. O capítulo 1 está dividido em três subcapítulos: o primeiro se dedica especificamente ao contexto institucional de privação de liberdade para adolescentes, traçando um panorama histórico e político. Sob essa perspectiva, discorrerei a respeito do Estatuto da Criança e do Adolescente, bem como sobre as medidas socioeducativas. Finalizo com uma reflexão sobre o “menorismo”, cultura associada ao legado negativo, no que diz respeito às políticas públicas e leis destinadas às crianças e adolescentes do Brasil, deixada especialmente pelos Códigos de Menores de 1927 e 1979. No segundo subcapítulo, trago informações acerca do Projeto Guri, que explicitam sua história e seu modelo institucional. Ao longo de mais de duas décadas, o Guri ofereceu (e continua a oferecer) oficinas de música em centros socioeducativos de todo o Estado de São Paulo, iniciando na FEBEM até chegar ao modelo institucional Fundação CASA. Por último, no terceiro subcapítulo, apresento a revisão bibliográfica relativa à produção no campo temático da educação musical em contexto de privação de liberdade de adolescentes.

O capítulo 2 apresenta o processo de construção do referencial teórico da pesquisa, descrevendo a minha experiência como educador-pesquisador, que envolveu participação no Grupo de Diálogo Universidade-Cárcere-Comunidade (GDUCC), quando tive a oportunidade de estudar a literatura relativa à criminologia e sociologia, e a opção por trabalhar com a ideia de “experiência”, segundo John Dewey (2010), e “sujeito da experiência”, segundo Jorge Larrosa (2004).

O terceiro capítulo detalha os procedimentos metodológicos da investigação e as etapas da pesquisa.

O último capítulo expõe a análise e interpretação dos dados coletados nas

entrevistas. Sua estruturação segue um percurso que inicia-se com breve apresentação de cada educador musical e segue com as primeiras impressões da Fundação CASA, suas percepções dos/das adolescentes internos/nas e o desvelamento de demandas e processos de construção desse trabalho.

A conclusão traz uma retrospectiva dos capítulos anteriores, os resultados alcançados pela pesquisa e a discussão dos mesmos.

CAPÍTULO 1 – OBJETO DE ESTUDO E SEU CONTEXTO

O objeto de pesquisa dessa dissertação, o processo de construção do trabalho pedagógico-musical por educadores musicais da Associação Amigos do Projeto Guri (AAPG) na Fundação CASA, é articulado a um contexto que envolve instituições e políticas públicas vinculadas ao atendimento de adolescentes infratores. Para um maior entendimento desse contexto, é necessário recorrer à história, às leis e aos projetos e estudos que já trataram do sistema de internação de adolescentes infratores/ras, bem como da inserção da prática de educação musical nesse ambiente. Assim, compõem este capítulo descrições da Fundação CASA e de dispositivos legais, entre eles o ECA, a “cultura do menorismo” e o Projeto Guri.

Acreditando também que o contexto delimita, modifica e forma o modo de agir, de organizar e de planejar das pessoas, e que, por fim, o conjunto dessas particularidades se organiza como cultura, considerada segundo os princípios de Clifford Geertz (2008), isto é, a cultura é como uma teia de significados construídos nas interações sociais. Nesse sentido, conhecer a configuração dessa cultura é de suma importância para entender e interpretar os relatos dos atores entrevistados. É importante também enfatizar que neste capítulo dialogarei com outros pesquisadores, por meio da revisão bibliográfica, para estabelecer conexão entre o que se pesquisa neste contexto e para poder contribuir e ampliar o conhecimento na área.

1.1 – A FUNDAÇÃO CASA

O contexto ao qual me refiro aqui é a Fundação CASA, que ao longo dessa dissertação pode eventualmente ser referida pelos termos “centro”, “polo” ou “unidade”, conforme é denominada no cotidiano institucional. Trata-se de uma instituição pública de privação de liberdade (de internação, internação provisória e semiliberdade), criada em 2006 sob o vigente Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e que recebe adolescentes de ambos os sexos em conflito com a lei (julgados pelo sistema de justiça). O ECA³ (BRASIL, 1990) considera a situação de internação como “medida privativa de liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” (BRASIL, 1990, artigo 121). Os/as adolescentes que cometem atos infracionais perante a lei prevista no ECA sofrem uma ação judicial que, dependendo da gravidade ou da recorrência de tais atos, podem ser submetidos à internação. O ECA descreve o significado do ato infracional da seguinte forma:

³ Lei federal nº 8.069 de 13 de julho de 1990.

Art. 103. Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal. Art. 104. São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às medidas previstas nesta Lei. Parágrafo único. Para os efeitos desta Lei, deve ser considerada a idade do adolescente à data do fato. (BRASIL, 1990).

De acordo com a infração cometida e a decisão judicial, alguns/algumas adolescentes ficam internados/das por períodos curtos e, outros, podem ficar alguns anos, como esclarece Dias Garcia (2009):

[...] entende-se que a internação deve ser mantida pelo menor tempo possível, observando-se o prazo máximo pelo qual a medida poderá perdurar, qual seja, 03 (três) anos, de modo que, a cada 06 (seis) meses transcorridos, deverá ser realizada uma reavaliação acerca das atitudes seguidas pelo reeducando neste lapso temporal, a fim de se verificar a pertinência da manutenção da medida *in comento* ou, até mesmo, se é caso de substituição desta por outra mais apropriada à sua nova condição. (DIAS GARCIA, 2009, s.p.)

Na internação, os adolescentes perdem o direito de ir e vir e recebem visitas familiares controladas. Nessa situação, são colocadas em prática medidas previstas pelo ECA, que têm como fundamento a não punição e sim um trabalho de reinserção social pelo viés socioeducativo. Vale ressaltar que “para os adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação são adotadas as Propostas Curriculares dos Cursos de Ensino Fundamental e Médio regulares da Rede de Ensino Estadual com adequações demandadas pelas especificidades da medida” (FORTUNATO, 2011, p.4). Os adolescentes também participam de oficinas variadas, que contemplam “Artes visuais e cênicas, Conto, Jogos da vida, Correspondência, Educação Ambiental: problemas globais ações locais, Hora de se mexer, Jornal, Música e Movimento, Poesia, Ponto de encontro e Letramento e Alfabetização” (FORTUNATO, 2011, p.4).

De acordo com o ECA, é aplicada a adolescentes em conflito com a lei uma medida socioeducativa (já mencionadas anteriormente), sendo ela

[...] uma medida jurídica que, na legislação brasileira, se atribui aos adolescentes autores de ato infracional. A medida socioeducativa é aplicada pela autoridade judiciária como sanção e oportunidade de ressocialização. Possui uma dimensão coercitiva, pois o adolescente é obrigado a cumpri-la como sanção da sociedade, e outra educativa, pois seu objetivo não se reduz a punir o adolescente, mas a prepará-lo para o convívio social. O estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) prevê seis diferentes medidas: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; semiliberdade e internação. (FULGENCIO, 2007, p. 411).

Os centros de atendimento socioeducativo são divididos em “unidade de internação” (U.I.), onde o/a adolescente é internado/da por decisão judicial (internação é o termo utilizado para os casos mais graves de ato infracional), e em “unidade de internação provisória” (U.I.P.), onde o/a adolescente aguarda a resposta do juiz sobre sua condição futura

de internação, liberdade assistida (L.A.) ou alguma outra medida determinada. Vale ressaltar também que as unidades são divididas por gênero masculino e feminino.

A atividade socioeducativa em que essa pesquisa se concentra diz respeito ao trabalho realizado por educadores musicais na Fundação CASA da cidade de São Paulo, por meio de oficinas de música que já existem há algum tempo, boa parte delas sendo oferecidas pelo Projeto Guri desde 1996, passando pelo período em que a instituição de internação no Estado de São Paulo se chamava FEBEM até chegar à nova estrutura, denominada Fundação CASA.

A Fundação CASA é uma instituição que possui mais de dez anos e sua criação está relacionada à vários acontecimentos históricos. Discorrerei, no próximo subcapítulo, sobre as políticas públicas brasileiras de proteção e atenção a crianças e adolescentes no Brasil anteriores à criação da Fundação CASA no Estado de São Paulo, para uma compreensão histórica dos fatos, projetos e leis sobre o assunto.

1.1.1 – Criança e adolescente no Brasil – construção da ideia de vulnerabilidade social, das culturas segregadoras e de controle da população jovem pobre

Instituições na cidade de São Paulo responsáveis em receber crianças e adolescentes pobres, abandonados ou que cometeram algum tipo de infração passaram por diferentes fases, estruturas e legislações, assim como tiveram diferentes nomes antes da denominação “Fundação CASA” e, somente com o advento do ECA, estabeleceu-se que deveria existir um espaço específico para a internação de adolescentes infratores/ras onde eles/as pudessem cumprir medidas socioeducativas. O processo de configuração do que conhecemos hoje por Fundação CASA está diretamente interligado às questões políticas e sociais de cada período. Para um maior entendimento de como se estruturou a Fundação CASA ao longo da história, apresento alguns acontecimentos que dizem respeito aos projetos, às legislações e às propostas relacionadas à questão da criança e do adolescente no Brasil.

Vale ressaltar que recorrerei à história para compreender de forma crítica questões culturais e sociais relativas às crianças e aos adolescentes em situação de vulnerabilidade social na atualidade, o que, por sua vez, nos ajudará a entender e refletir sobre a Fundação CASA, bem como sobre a forma como os educadores musicais constroem e desenvolvem seu trabalho nessa instituição. Desse modo, o que segue é uma revisão de documentos legais criados no Brasil e vinculados às crianças e aos adolescentes em situação de pobreza, abandono e infração.

1.1.1.1 – Antes do Código de Menores de 1927

De acordo com o que consta nos anais da “X Semana de Estudos do Problema de Menores”, de 1971, o grupo de trabalho dirigido por Rosa R. Krausz apresenta um breve histórico sobre legislações a respeito da criança e do adolescente. Segundo esse estudo, é do século XVII a primeira referência feita à questão da criança abandonada. Trata-se da Carta Régia de 12 de dezembro de 1693, que “determinou ao Governador da Capitania do Rio de Janeiro ficassem as ‘crianças enjeitadas ou ao desamparo’ aos cuidados da Câmara e dos bens do Conselho ‘e tirem o que for necessário para essa despesa’”. (KRAUSZ, 1971, p. 376)

Em 1738, foi fundada a “Roda e a Casa de Expostos” (KRAUSZ, 1971). Todavia, alegando pouco recurso, muitas câmaras não cumpriam com esse mandato.

É bem verdade que, na época colonial, as municipalidades deveriam, por imposição das Ordenações do Reino, amparar toda criança abandonada em seu território. No entanto, esta assistência, quando existiu, não criou nenhuma entidade especial para acolher os pequenos desamparados. As câmaras que ampararam seus expostos limitaram-se a pagar um estipêndio irrisório para que amas-de-leite amamentassem e criassem as crianças. (MARCILIO, 1997, p. 51)

A Roda é um sistema inventado na Europa medieval. Trata-se de tubos em formato cilíndrico onde a criança é abandonada e deixada para ser assumida por uma instituição. Foi

[...] um meio encontrado para garantir o anonimato do expositor e assim estimulá-lo a levar o bebê que não desejava para a roda, em lugar de abandoná-lo pelos caminhos, bosques, lixos, portas de igreja ou de casas de família, como era o costume, na falta de outra opção. (MARCILIO, 1997, p.51 e 52)

Segundo a mesma autora, a roda de expostos foi

[...] uma das instituições brasileiras de mais longa vida, sobrevivendo aos três grandes regimes de nossa história. Criada na Colônia, perpassou e multiplicou-se no período imperial, conseguiu manter-se durante a República e só foi extinta definitivamente na recente década de 1950! Sendo o Brasil o último país a abolir a chaga da escravidão, foi ele igualmente o último a acabar com o triste sistema de roda dos enjeitados. (MARCILIO, 1997, p.51)

As Câmaras Municipais⁴ relutavam muito em aceitar a obrigatoriedade fundada nas Ordenações Filipinas⁵, que determinavam que “toda a assistência aos expostos era

⁴ Câmaras Municipais – “[...] a função desempenhada pelas Câmaras Municipais é matéria controversa na historiografia. Para uns, elas rivalizam com o poder do monarca, enquanto para outros elas não passam de um poder subordinado aos ditames da metrópole. No entanto, diante o exposto é possível observar que apesar da controvérsia em torno do papel desempenhado pelas câmaras entre fins do XVIII e início do XIX no Brasil, é consenso que a elas foram delegadas muitas atribuições, o que nos leva a entender que acabaram desfrutando de considerável poder e até mesmo imprimindo o ritmo da vida no interior do mundo colonial.” (SILVA, 2009, p. 6)

⁵ Ordenações eram estruturas jurídicas do império português que eram aplicadas também nas colônias. Foram

obrigação das câmaras municipais” (MARCILIO, 1997, p.60). Devido a essa relutância, as câmaras conseguiram aprovar

[...] a lei de 1828, chamada Lei dos Municípios, por onde se abria a brecha para eximir algumas câmaras dessa sua pesada e incômoda obrigação. Em toda a cidade onde houvesse uma Misericórdia, a Câmara poderia usar de seus serviços para a instalação da roda e assistência aos enjeitados que recebesse. (MARCILIO, 1997, p. 60)

Com isso, muitas instituições religiosas missionárias instalaram suas rodas, com a preocupação maior em batizar as crianças que eram recebidas, salvando, portanto, suas almas, no caso de uma iminente morte (MARCILIO, 1997).

O sistema de rodas também foi utilizado na cidade de São Paulo. A primeira Casa dos Expostos foi criada 1825 (MARCILIO, 1997). No ano de 1897, a Casa dos Expostos de São Paulo começa a funcionar na Chácara Wanderley, onde, mais tarde, vai ser criado o programa “Primeiro Educandário”:

Com a necessidade de um programa contínuo de Assistência Educacional, a Casa dos Expostos passou a funcionar na Chácara Wanderley, construída em 1897, no bairro do Pacaembu, em São Paulo. A instituição teve como primeiro administrador o major Domingos Sertório. O edifício foi ampliado na gestão de Sampaio Viana, que ficou no cargo de 1902 até 1935, quando faleceu. A partir de então, a instituição passou a ser conhecida como Asilo Sampaio Viana. Após algum tempo, com a ampliação de seu programa assistencial, a criação do berçário e do lactário, foi denominada Educandário Sampaio Viana. Posteriormente, recebeu o nome de Casa da Criança do Serviço Social de Menores, que foi novamente alterado para Unidade de Triagem Sampaio Viana, que atendia crianças do sexo masculino e feminino até 6 anos e 11 meses. (SÃO PAULO, FUNDAÇÃO CASA⁶)

Retomando ações no Brasil Império, em 1823, José Bonifácio propôs um projeto sobre a escravatura, apresentado à Assembleia Constituinte, mas que jamais se converteu em lei (KRAUSZ, 1971). Segundo informações disponíveis no site da Fundação CASA, esse projeto ficou conhecido como “Ventre Livre” (SÃO PAULO, FUNDAÇÃO CASA):

O primeiro projeto de proteção à infância do qual se tem conhecimento foi enviado à Assembleia Constituinte por José Bonifácio de Carvalho, no século 19, e passou a ser representado pelo Artigo 18 da Constituição da época, na qual se estabelecia que: “a escrava, durante a prenhez e passado o terceiro mês, não será obrigada a serviços violentos e aturados; no oitavo mês, só será ocupada em casa, depois do parto, terá um mês de convalescença e, passado este, durante um ano, não trabalhará longe da cria. (SÃO PAULO. FUNDAÇÃO CASA).

Com relação ao sistema penal, em 1820, foi promulgado o Código Penal brasileiro que, segundo Krausz, “[...] prescrevia, em flagrante retrocesso, novo sistema de tratamento da

três compilações: Ordenações Afonsinas, nomeada por Afonso V; Ordenações Manoelinas, promulgada por D. Manoel; e Ordenações Filipinas encomendada pelo rei Filipe II. (SILVA, 2009).

⁶ Disponível em <<http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/View.aspx?title=a-fundacao-historia&d=83>> Acesso em: 10 de setembro de 2014.

menoridade” (KRAUSZ, 1971, p. 376). De acordo com a autora, vale dizer:

[...] o regime humanitário do Estatuto Imperial cedia passo ao tratamento despótico da infância mal entrada na puberdade. Anteriormente, era considerada inocente até prova em contrário; agora, invertia-se o princípio e o menor entre 9 e 14 anos, para todos os efeitos, equiparava-se aprioristicamente ao criminoso – até provar que agira sem discernimento. (KRAUSZ, 1971, p. 376)

O Código Criminal de 1830, que substituía as velhas Ordenações do Brasil Colônia, enfatizava a questão do discernimento da pessoa que comete o crime, no qual tal princípio era expresso “[...] na frase oriunda do Direito Romano – ‘malitia supplet aetatem’ (‘a malícia supre a idade’). Estabelecia, em favor dos menores até 14 anos, presunção de irresponsabilidade, a menos que fosse provado terem agido com discernimento” (KRAUSZ, 1971, p. 376). Com relação às penas, no caso de discernimento, o Código Penal prescrevia que os menores de idade fossem recolhidos e encaminhados, com idade de até 17 anos, “[...] a estabelecimentos industriais disciplinares, pelo tempo que ao juiz parecesse razoável. Mas aos jovens entre 14 e 17 anos de idade ainda se aplicava o regime comum para adultos, reduzindo-se, tão só, a quantidade da pena imposta” (KRAUSZ, 1971, p. 377).

Alguns outros acontecimentos importantes ocorreram antes do Código de Menores de 1927: Lopes Trovão apresenta ao senado em 1902 o primeiro projeto de lei direcionado aos menores de idade em situação de pobreza, abandono e “delinquência”; em 1906, Alcindo Guanabara apresenta à câmara dos deputados seu projeto voltado ao menor; em 1917, o projeto de Alcindo Guanabara é apresentado ao senado; em 1921, foi promulgada a lei orçamentária nº 4.242, que “[...] autorizava o Governo a organizar o ‘serviço de assistência e proteção à infância abandonada e delinquente’.” (KRAUSZ, 1971, p. 377)

1.1.1.2 – Código de Menores 1927

O Código de Menores de 1927 “[...] foi obra do Juiz de Menores do Distrito Federal, José Candido de Albuquerque Melo Matos, baseado no projeto Alcindo Guanabara e preparado por solicitação do Ministro da Justiça” (KRAUSZ, 1971, p.377). É possível inferir que, nesse momento, algumas questões importantes foram colocadas em discussão e em prática. Os pontos que quero problematizar dizem respeito a algumas necessidades estatais, como a diferenciação do conceito de infância e do “menor⁷”, a institucionalização desses menores e a racionalização das políticas públicas e higienistas.

⁷ Sempre que eu utilizar a palavra menor para me referir às crianças e aos adolescentes, será colocada entre aspas, pois estarei fazendo referência à forma de tratamento anterior ao Estatuto da Criança e do Adolescente. Ressalto esse cuidado, pois não tenho a intenção em perpetuar a cultura “menorista”, instaurada, principalmente, pelos Códigos de 1927 e 1979.

A diferenciação dos conceitos de “infância” e de “menor” é um ponto crucial para entender a mentalidade desse período, como bem informa Cossetin e Lara:

Passa-se a regulamentar uma separação entre a infância e os menores, o que, na prática, já era bem definida. Conforme expõe Faleiros (2011), o Brasil, historicamente, construiu uma nítida diferenciação entre as políticas que se destinavam aos filhos da classe dominante e às crianças e adolescentes pobres. A primeira classe era atendida pela família e recebia a educação escolar, já os segundos, denominados de menores, a quem se destinavam as leis, ficavam sob os cuidados do Estado e, para estes, a educação visava somente à instrumentalização para o trabalho. (COSSETIN; LARA, 2016, p.116 e 117)

A institucionalização do menor tem por foco obter controle dessa população e encaminhar somente aqueles que pudessem ser habilitados ou reabilitados para os serviços necessários em um sistema que visava a industrialização do Brasil. Além da divisão entre infância e menor, observa-se também que o código de 1927 divide [...] “os menores em abandonados e delinquentes” (KRAUSZ, 1971, p.377), permitindo definir aqueles que poderiam ser “disciplinados” para o trabalho (por meio da forte institucionalização dessas pessoas) daqueles que necessitariam de punições mais severas, pois eram considerados “improdutivos” (LONGO, 2010) para o Estado. De acordo com Longo (2010), essas políticas de tratamento ao menor são bastante frequentes na era Vargas:

Os programas assistencialistas desenvolvidos pelo governo Vargas têm o compromisso com a inserção das crianças e adolescentes pobres no sistema produtivo por meio da disciplina institucional e o caráter moral e pedagógico do trabalho. No caso dos menores improdutivos (vadios, delinquentes, infratores, libertinos, mendigos), a política de confinamento em instituições totalitárias será realizada pelo poder judiciário, na figura do juiz (auxiliado pelo comissário de menores e pelo médico) e pelo poder executivo, na figura do Estado mantenedor e/ou fiscalizador das instituições para reeducação de menores. (LONGO, 2010, p. 3 e 4)

As políticas higienistas baseadas em argumentos científicos não visavam somente melhorias na situação da saúde pública. Elas enfatizavam e manifestavam a segregação social e o preconceito para com o “menor”.

Com a Revolução de 1930 e o início da Era de Vargas, o país passa por mudanças nas questões políticas, econômicas e sociais; neste período o Estado passa a atuar na “questão social” que se caracterizava por uma política de higienização das ruas, pois a sociedade cobrava das autoridades policiais uma atitude que resultou no recolhimento de crianças e adolescentes das ruas. (BITTENCOURT, FREIRE, BARROS, 2015, p.4)

Na esfera dessa política da segregação social, da higienização, da institucionalização e da punição da criança e do adolescente pobre, ainda na era Vargas foi criado o

[...] Serviço de Assistência ao Menor – SAM - instituído pelo decreto-lei nº 3.799, de 05 de novembro de 1941. O SAM era um órgão ligado ao Ministério da Justiça, responsável por fiscalizar e organizar o atendimento em regime de internação dispensado tanto aos autores de atos infracionais quanto aos abandonados e carentes. Inicia-se um processo de centralização, pois, de acordo com Rizzini e Rizzini (2004), na ditadura implantada por Getúlio Vargas, as intervenções sobre a infância tornam-se uma questão de segurança nacional. (COSSETIN; LARA, 2016, p.121)

Esse Serviço de Assistência ao Menor mantém-se até a década de 1960, quando, com o Golpe de 1964, outras mudanças ocorreram nas políticas relacionadas à figura do “menor”.

Com o golpe militar de 1964 e a repercussão das irregularidades presentes no órgão, o SAM é extinto e é criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM – por meio da lei 4.513, de 1º de dezembro de 1964, e a Política Nacional de Bem-Estar do Menor – PNBEM. A FUNABEM passa a articular as ações nacionais para os chamados menores e propõe, ainda, com incentivo do Governo Federal, as Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor – FEBEMs -, executoras do atendimento aos adolescentes privados de liberdade, e que seriam instaladas em cada estado da Federação. (COSSETIN; LARA, 2016, p.121)

Mudanças que dizem respeito às diretrizes de institucionalização e ao controle da criança em situação de abandono, de pobreza e de violência ocorreram em São Paulo com a criação do “Fundo de Assistência ao Menor; seu Conselho Diretor foi instituído como órgão de Planejamento do Serviço Social ao jovem em todo o Estado” (SÃO PAULO, FUNDAÇÃO CASA). De acordo com as informações do site da Fundação CASA,

Com o decreto de 29 de dezembro de 1967, que criou a Secretaria da Promoção Social do Estado de São Paulo, o Serviço Social de Menores foi totalmente transferido para essa Secretaria. Pouco mais de um ano depois, outro decreto fixou a estrutura da Secretaria da Promoção Social e criou a Coordenadoria dos Estabelecimentos Sociais do Estado (CESE), à qual ficou subordinado o atendimento ao jovem. (SÃO PAULO. FUNDAÇÃO CASA).

A sobrecarga da CESE, em função de grandes demandas, “levou à criação da Fundação Paulista de Promoção Social do Menor (Pró-Menor), em 1974” (SÃO PAULO, FUNDAÇÃO CASA). Dentre suas unidades, a Chácara Morgado Mateus atendia crianças carentes que, em seu local, posteriormente, foi construído o Complexo do Tatuapé (SÃO PAULO, FUNDAÇÃO CASA).

Em 1976, a FEBEM (Fundação Estadual para o Bem do Menor) foi criada em São Paulo para se adaptar à política federal da área do menor (Funabem), mas “deixou de atender adolescentes carentes no início dos anos 1990, por conta do advento do ECA”. A partir daí, restringiu-se ao atendimento de adolescentes infratores (SÃO PAULO, FUNDAÇÃO CASA).

1.1.1.3 – Código de Menores 1979

Onze anos antes da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, foi colocado em prática o segundo Código de Menores de 1979, mas que também não apresentava nenhuma grande quebra de paradigma em relação ao código de 1927. De acordo com Longo (2010, p. 5) “[...] O Novo Código de Menores de 1979 substitui as categorias de menor abandonado e menor infrator pela categoria de menor em situação irregular”. Paulo Eduardo Cirino de Queiroz compara os dois códigos:

Tanto o Código de Menores de 1927 como o Código de Menores de 1979 são marcados por um corte categórico no âmbito de incidência de suas normas, as quais se referem apenas a uma classe social de infância. Pode-se perceber que os destinatários dessas normas eram somente aqueles que estivessem em “situação de perigo moral ou material” ou em “situação irregular”, termos estes definidos em lei e tratados como uma “patologia social”. Na linha do art. 2º do Código de 1979, considerava-se em situação irregular a criança ou o adolescente:

I - privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de:

- a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsável;
- b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las;

II - vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável;

III - em perigo moral, devido a:

- a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes;
- b) exploração em atividade contrária aos bons costumes;

IV - privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável;

V - Com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária;

VI - autor de infração penal.

A aplicação da norma especial regia-se, portanto, pelo binômio carência/delinquência, uma vez que o enquadramento na situação irregular ocorria pelo simples fato de a criança e o adolescente serem pobres ou, além de pobres, terem praticado uma infração penal. (QUEIROZ, 2013, s.p.)

Na citação acima, ainda se observa um texto que não apresenta uma mudança de pensamento em relação à forma como o Estado deveria agir sobre as diferentes situações em que as crianças e os adolescentes pobres da sociedade brasileira estavam submetidos. O paradigma aqui julga e pune o “menor” através de argumentos “pseudo” científicos, morais e jurídicos, posto que não se considera os argumentos humanos que estariam associados à realidade dessas pessoas, ou seja, não se visa a proteção integral da criança e do adolescente, uma vez que sua situação irregular é a causa de sua forma de ação na sociedade. Entender legalmente que as atitudes tomadas pelos “menores” são resultantes de suas realidades de vida e que essas pessoas precisam de proteção e cuidados em suas famílias e nos seus locais de origem não foram prioridades dos Códigos de Menores. As consequências do paradigma

“menor” e o quanto essa cultura perdura na atualidade serão retomados e discutidos no item 1.1.3.

O atendimento das FEBEMs concentrava-se na cidade de São Paulo, recebendo adolescentes de todo o Estado e até mesmo de outras localidades do Brasil. A partir de 1998, com o primeiro programa de descentralização para cumprimento do dever legal federal (ECA, 1990), registrado no período em que o Estado de São Paulo foi governado por Mário Covas, os adolescentes infratores começaram a ser internados próximos aos seus locais de origem, permitindo que as famílias pudessem acompanhar a situação de seus filhos. No ano de 2006, a FEBEM foi transformada para reordenamento jurídico e institucional em Fundação CASA, que se tornou um grande plano de descentralização, abrindo novas unidades na cidade de São Paulo e no interior do Estado. A Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA),

instituição vinculada à Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania, tem a missão primordial de aplicar medidas socioeducativas de acordo com as diretrizes e normas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). A **Fundação CASA** presta assistência a jovens de 12 a 21 anos incompletos em todo o Estado de São Paulo. Eles estão inseridos nas medidas socioeducativas de privação de liberdade (internação) e semiliberdade. As medidas — determinadas pelo Poder Judiciário — são aplicadas de acordo com o ato infracional e a idade dos adolescentes. (SÃO PAULO, FUNDAÇÃO CASA).

É nesse ambiente que adolescentes que cometeram algum tipo de infração penal são privados de liberdade (situação prevista e resguardada pelo ECA) para cumprir com medidas socioeducativas.

1.1.2 – O Estatuto da Criança e do Adolescente e as políticas sobre medidas socioeducativas

A Constituição de 1988 “[...] também conhecida como Constituição Cidadã, veio positivar uma nova realidade do país, após o fim do Regime Militar, na qual todos os segmentos da sociedade clamavam por uma nova legislação que lhes assegurassem seus direitos” (SILVEIRA, 2011, p. 2). De acordo com o seu art. 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito 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.

A promulgação do ECA em 1990 tem, portanto, sua importância no fortalecimento das questões previstas na Constituição e na mudança de paradigma (de

situação irregular para proteção integral), conforme a citação abaixo permite inferir.

Após diversos movimentos sociais e políticos no país, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei no. 8069, 1990), instaurando uma mudança de paradigma relevante com relação à legislação anterior, a partir do princípio do direito para todos. A criança e o adolescente passaram a receber ações voltadas à sua proteção integral. (MORAIS; MALFITANO, 2014, p. 614).

A criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, conforme aponta Morais e Malfitano (2014), foi fundamental para que o Brasil garantisse direitos essenciais desses sujeitos e foi também um primeiro passo para o combate contra a cultura do menorismo e das medidas generalistas, punitivas e discriminadoras até então adotadas.

Antes do ECA, como já observado, as várias concepções de crianças e adolescentes em situação de pobreza, de abandono, de carência e de infração constituíram, com os Códigos de 1927 e 1979, a representação do “de menor”. Por meio da Doutrina de Proteção Integral,

a criança e o adolescente, por suas características peculiares de pessoas em desenvolvimento, têm o direito à proteção integral da família, sociedade e Estado. De acordo com tal doutrina, o segmento infanto-juvenil tem garantias jurídicas que asseguram os seus direitos e adotam as medidas de proteção e as medidas sócioeducativas, como substituição do caráter repressivo e punitivo da Doutrina da Situação Irregular. (LONGO, 2010, p. 11 e 12)

Tais medidas são de caráter educacional, reabilitativo (mas não punitivo) e coercitivo, no que diz respeito à obrigação em ter que cumpri-la. A aplicação depende da decisão do juiz responsável, após o devido processo legal, em analisar a infração, que pode ser desde uma simples advertência até uma internação. O capítulo IV - Das Medidas Socioeducativas – seção I – Disposições Gerais do ECA apresenta os níveis em que são organizadas essas medidas:

Capítulo IV
Das Medidas Sócio-Educativas

Seção I

Disposições Gerais

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

- I - advertência;
- II - obrigação de reparar o dano;
- III - prestação de serviços à comunidade;
- IV - liberdade assistida;
- V - inserção em regime de semi-liberdade;
- VI - internação em estabelecimento educacional;
- VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.

§ 1º A medida aplicada ao adolescente levará em conta a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração.

§ 2º Em hipótese alguma e sob pretexto algum, será admitida a prestação de trabalho forçado.

§ 3º Os adolescentes portadores de doença ou deficiência mental receberão tratamento individual e especializado, em local adequado às suas condições.

Art. 113. Aplica-se a este Capítulo o disposto nos arts. 99 e 100.

Art. 114. A imposição das medidas previstas nos incisos II a VI do art. 112 pressupõe a existência de provas suficientes da autoria e da materialidade da infração, ressalvada a hipótese de remissão, nos termos do art. 127.

Parágrafo único. A advertência poderá ser aplicada sempre que houver prova da materialidade e indícios suficientes da autoria.

As políticas nacionais relativas às medidas socioeducativas são de responsabilidade da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República e a execução delas acontece por meio do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Há também o Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), por meio do qual muitas questões que relacionam adolescentes, ato infracional e medidas socioeducativas são resolvidas, pautadas e levantadas.

1.1.3 – Adolescentes em situação de privação de liberdade – cultura do “menorismo”

A população de boa parte da Fundação CASA é composta por adolescentes que vivem em situação de risco social. Segundo a superintendente pedagógica dessa instituição, Marisa Fortunato, o “nosso público (da Fundação CASA), em quase sua totalidade, é oriundo das camadas populares e estão cada vez mais sujeitos a um processo de exclusão social” (FORTUNATO, 2011, p.5). Ainda de acordo com Fortunato (2011), os internos (meninos e meninas), em sua maioria, provêm de locais de baixa infraestrutura e a maior parte deles se envolveu com roubo qualificado⁸ (39,7%) e tráfico de drogas (33,2%). Porém, no boletim estatístico da Fundação CASA, atualizado em abril de 2013, 41% dos adolescentes são presos por tráfico. Recentemente, o jornal Folha de São Paulo tornou pública uma pesquisa própria, realizada em 2016, gerando os seguintes dados (figura 1):

⁸ O roubo qualificado é definido por uma situação na qual a vítima é subtraída pelo autor do ato infracional criminoso utilizando armas de fogo para atingir seu objetivo final.

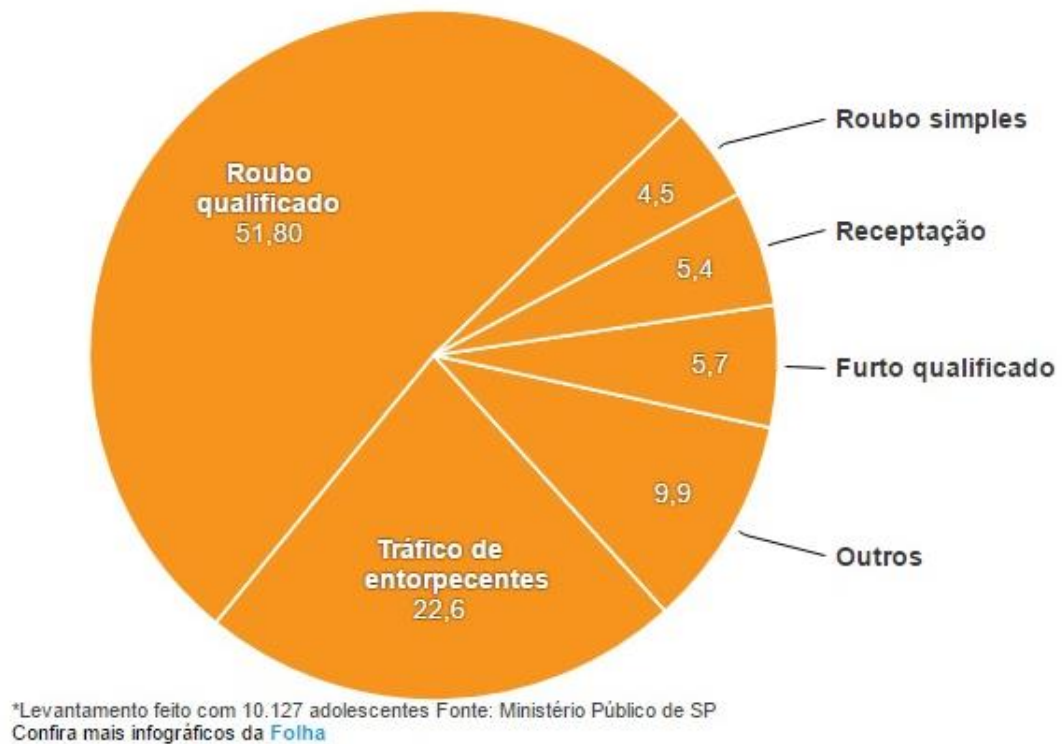


Figura 1: Pesquisa da Folha de São Paulo

Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/06/1786011-2-em-3-menores-infratores-nao-tem-pai-dentro-de-casa.shtml>

A diferença entre a Figura 1 e os dados acima apresentados provavelmente estão relacionados aos anos em que as pesquisas foram realizadas. No entanto, em todas as pesquisas aqui citadas, o roubo qualificado e o narcotráfico, portanto, parecem ser alternativas para jovens pobres vislumbrarem melhores condições de vida para suas famílias ou simplesmente para adquirirem bens, uma vez que as possibilidades de trabalho e estudo, em seus locais de origem, não possuem força atrativa ou até mesmo qualidade para que esses adolescentes optem por elas.

Discutirei acerca dos/das adolescentes em situação de privação de liberdade, pois é com eles que os educadores musicais entrevistados atuam no cotidiano de trabalho da Fundação CASA. Como ressaltado, os/as adolescentes privados/as de liberdade na Fundação CASA são pertencentes às camadas populares excluídas socialmente, segregadas pelo viés financeiro. Essa segregação é enfatizada pela forma tendenciosa com que a imprensa e outros meios de informação se referem a esses adolescentes. Por exemplo, a exclusão ocorre no simples ato de nos referirmos a esses adolescentes como “menores”, uma vez que tal referência vem carregada de sentidos negativos, herdados historicamente, e que, por sua vez, estão associados somente aos atos de violência cometidos pela classe pobre. A utilização do termo “menor” para referir-se a esses jovens foi abolido a partir da promulgação do ECA.

Entretanto, ele está presente em quase todos os sistemas de informação brasileiros e no cotidiano das pessoas, em especial daquelas que trabalham na Fundação CASA.

A cultura do “menorismo” se consolida legalmente após a aprovação do Código de Menores de 1927, revisto no Código de 1979, conforme mencionam Moraes e Malfitano:

Denominando-os de “menores”, tais legislações marcaram o enfoque na “menoridade social” vivida por aquelas crianças e adolescentes, de modo que a sua dita “proteção” era associada ao controle penal e à forte institucionalização daqueles sujeitos (Lopes, Silva, Malfitano, 2006). (MORAIS; MALFITANO, 2014, p. 614)

Para fundamentar tal reflexão, que diz respeito à cultura do menorismo e sua forte presença nos dias de hoje, seguem algumas manchetes encontradas veiculadas nas mídias:

“MENORES ASSALTAM ADOLESCENTE EM FLORES DA CUNHA” (LEOUVE, 2016, <http://www.leouve.com.br/seguranca/policia/item/75010-menores-assaltam-adolescente-em-flores-da-cunha>)

“EM BOA VISTA, ADOLESCENTE É ASSALTADO POR MENOR DE 15 ANOS” (G1, 2013, <http://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2013/04/em-boa-vista-adolescente-e-assaltado-por-menor-de-15-anos.html>)

“MENOR MORTO PELA PM FOI APREENDIDO POR FURTO NO SÁBADO NA ZONA SUL DE SÃO PAULO” (G1, 2016, <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2016/06/menor-morto-pela-pm-foi-apreendido-por-furto-ha-uma-semana-na-zona-sul.html>)

“NA CIDADE DE SÃO PAULO, POLÍCIA MILITAR APREENDE UM MENOR A CADA TRÊS HORAS” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2016, <http://m.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/07/1787999-na-cidade-de-sao-paulo-policia-militar-apreende-um-menor-a-cada-tres-horas.shtml>)

As manchetes apresentam um sujeito intitulado menor, que não é entendido como sujeito em desenvolvimento, mas sim como uma pessoa responsável por promover violência. É, portanto, bastante comum associar o “menor” à violência. Contudo, segundo a reflexão promovida pelo site PROMENINO⁹, esse “menor” não é qualquer adolescente ou criança que comete infração. São meninos e meninas que possuem características específicas, marcadas pelas diferenças sociais:

⁹ Disponível em: <<http://fundacaotelefonica.org.br/promenino/noticia/ninguem-chama-os-filhos-das-elites-economicas-de-menor-afirma-analista-de-politicas-sociais/>>. Acesso em: 30 novembro de 2016.

As palavras não são neutras e têm muita força. Carregam símbolos, ideologias, histórias. Mesmo com o uso abolido em 1990, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) [1], o termo “menor” ainda é frequentemente usado para classificar as crianças e os adolescentes no Brasil, mas não todos. Aplicado como dispositivo de controle e coerção, o menorismo é herança do Código de Menores de 1927 (reeditado em 1979), que incide suas normas para uma única classe social. Nesse caso, então, fica a pergunta: quem é o menor?

“Ninguém chama os filhos das elites econômicas de ‘menor’”, afirma o advogado e analista de políticas sociais, Renato Roseno. “Usar a palavra ‘menor’ é chancelar desigualdades sociais e políticas. Pior do que isso, esconde a negação de direitos, a exploração e a opressão a que são submetidas as crianças e os adolescentes no Brasil” (KIDO, 2016, s.p.)

O conceito de menorismo foi construído de acordo com os interesses e argumentos da elite burguesa do período de aprovação do 1º Código de Menores, conforme descreve Isis Longo:

A elite precisa classificar os problemas desta nova ordem urbana e precisa controlar os pobres, principalmente as prostitutas, os sindicalistas e os menores vadios. Se no contexto dos séculos XVIII e XIX a pobreza e o abandono eram encarados como filantropia, como caridade cristã com um misto de assistencialismo e repressão, no final do século XIX o civilismo cristão vem acompanhado da medicina social e do racionalismo das leis para justificar a reclusão e a disciplina do trabalho como formas de adaptação à vida em sociedade. Como o positivismo republicano da ordem e do progresso da nação acenava para a razão, o problema da criminalidade infantil teria uma explicação científica e teria que ser combatido de maneira diferente da criminalidade dos adultos. Estes debates serão fomentados nas três primeiras décadas da novata república brasileira e finalizar-se-ão com a aprovação do 1º Código de Menores de 1927. (LONGO, 2008, p.3)

Em uma breve síntese, identifico que o 1º Código de Menores (1927) e o 2º Código de Menores (1979) foram instituídos como um meio de segregação social, caracterizando e separando as crianças e os adolescentes pobres (submetidos a tais medidas) das demais. Em seu período de vigência, os punidos eram majoritariamente da classe de baixa renda, e era fundada na ideia de que é necessário ter controle sobre essas pessoas, construindo assim, a cultura do “menorismo”, que se vê presente até hoje. O jornalismo e os meios de comunicação continuamente perpetuam a cultura “menorista”, exibindo, muitas vezes, em horário nobre, atos de violências cometidos por adolescentes infratores/ras que, por sua vez, estão associados aos adolescentes pobres e negros. Essa ideia foi muito bem colocada na matéria de Yuri Kido (2016), ao entrevistar especialistas no assunto:

A ideia destacada pelos dois especialistas é a de que existe um "tipo perigoso ideal", com rosto e personalidade, ou, como define Renato Roseno, “uma nova ‘classe perigosa’, no caso, os adolescentes negros e pobres das periferias urbanas”. Para o advogado, o uso frequente e irresponsável do termo também serve como perpetuação da violência contra crianças e adolescentes. “A imprensa, em especial os programas policiais, sem qualquer restrição, utilizam-se de concessões públicas para fazer exortação de violência, dor e segregação contra nossos adolescentes”, assegura.

Como desafios, estão o aprimoramento da formação de operadores que atuam

no Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente [...] e também a autonomia e a organização de grupos sociais, comunidades, crianças, adolescentes e jovens, além da “imprescindível luta pelo direito humano à comunicação e ao controle democrático sobre os monopólios da comunicação”, como aponta Roseno. “Não avançaremos democraticamente se as opiniões e ideias que circulam na sociedade [forem] exclusivas de grandes grupos econômicos que controlam a comunicação no Brasil.” (KIDO, 2016, s.p.)

Concluo que, mesmo com toda uma estrutura legislativa prevista pelo ECA, a cultura punitiva, segregadora e discriminatória herdada dos 1º e 2º Códigos de Menores continua presente, em que o “menorismo” ainda é corrente na sociedade brasileira, conforme afirma Roseno, entrevistado por Kido:

Para Roseno, há uma questão cultural que permanece sobre o uso do termo, um paradigma social criado há mais de um século. “Infelizmente, o menorismo persiste nas estruturas institucionais e sociais. Não se altera uma cultura pela edição de uma norma. A aprovação do ECA foi um passo importante. Contudo, enquanto persistir a ideia de que o filho do pedreiro é ‘menor’ e o filho do empresário é criança, o menorismo existirá – e, com ele, toda sorte de injustiças, autoritarismos, estigmas e violações”. (KIDO, 2016, s.p.)

1.2 – O PROJETO GURI

A Associação Amigos do Projeto Guri (AAPG) desenvolve um projeto social por meio de oficinas de música e tem por “missão” (termo utilizado pelo site da AAPG) “promover, com excelência, a educação musical e a prática coletiva da música, tendo em vista o desenvolvimento humano de gerações em formação” (PROJETO GURI¹⁰). Conforme consta no seu portal, a AAPG tem por objetivo “[...] fortalecer a formação das crianças, adolescentes e jovens como sujeitos integrados positivamente em sociedade e difundir a cultura musical em sua diversidade” (PROJETO GURI). Essa mesma fonte informa que o Projeto Guri existe desde 1995, mas somente um ano depois de seu surgimento ofereceria oficinas de música para uma instituição de privação de liberdade. Naquele período (em 1996), tratava-se, ainda, da FEBEM. A parceria entre o Projeto Guri e a Fundação CASA começou:

[...] em 1996, quando foi implantado o primeiro polo no Complexo Tatuapé. Desde então, os jovens da Instituição, por meio do projeto, já tiveram a oportunidade de se apresentar no Festival de Inverno de Campos de Jordão e, ao lado de grades artistas como Toquinho, Jair Rodrigues e Osvaldinho da Cuíca. (SÃO PAULO, SECR. CULTURA).

Acontecimentos importantes ocorreram em 2007, quando dividiram o Projeto Guri em duas gestões diferentes. Marta Regina Pastor Bruno (2013) discorre sobre tais episódios:

¹⁰ PROJETO GURI. Disponível em: <<http://www.projeto-guri.org.br/quem-somos/principios-organizacionais/>> Acesso em 15 de maio de 2016.

No final do ano de 2007, a Congregação das Irmãs Marcelinas em São Paulo – SP foi convidada pelo então Secretário de Cultura do Estado de São Paulo – SEC, Sr. João Sayad, para assumir a gestão de parte do Projeto Guri, programa de educação musical e inclusão sociocultural do Governo do Estado de São Paulo. Na época, com doze anos de vigência e com abrangência de sua ação na Capital, Grande São Paulo, Interior e Litoral do Estado e gerido, até aquele momento, por uma única Organização Social - OS¹¹, a Associação de Amigos do Projeto Guri - AAPG. A Justificativa apresentada pelo secretário para tal decisão foi a necessidade de reformulação do Projeto Guri, motivada pelo crescimento vertiginoso em um curto espaço de tempo desde sua criação e a necessidade sentida de requalificar a própria ação do projeto. (BRUNO, 2013, p. 52).

A partir dessa divisão de gestão do Projeto Guri, ficou estabelecido que todos os polos abertos¹² da cidade de São Paulo seriam dirigidos pela Santa Marcelina Cultura, e de outro lado, a AAPG cuidaria de todos os polos abertos e fechados¹³ do interior, do litoral do Estado de São Paulo e de todos os polos fechados da cidade de São Paulo.

Segundo os últimos dados levantados por mim no primeiro semestre de 2017, o Projeto Guri atua em cinquenta e nove polos da Fundação CASA, em todo o Estado de São Paulo, sendo que vinte e quatro pertencem à região metropolitana de São Paulo e ao litoral. Ainda com base nesse levantamento, na cidade de São Paulo (cidade onde concentro minha atenção para essa pesquisa), há um total de quinze Polos Fundação CASA e o PAMI¹⁴, com vinte educadores musicais do Guri atuando neles.

1.2.1 – Oficinas de música e os educadores musicais

O Projeto Guri oferece atualmente para a Fundação CASA da cidade de São Paulo oficinas coletivas de violão, canto coral, cavaquinho, percussão e bandolim. Essas oficinas são realizadas duas vezes por semana e em geral com o tempo médio de uma hora e trinta minutos no período de três meses. Até o final de 2016, as unidades onde o Projeto Guri atua possuíam uma equipe própria, composta por dois ou três educadores. Há também um coordenador, que trabalha nos centros de atendimento, acompanhando a atuação do educador, organizando algumas ações sociais, realizando atividades de cunho administrativo e mediando a relação entre a equipe do Guri e os funcionários da Fundação CASA. Alguns centros possuem também um auxiliar de polo, que transporta e organiza os instrumentos.

¹¹ OS - Organização Social. “A *organização social* é uma qualificação, um título, que a Administração outorga a uma entidade privada, sem fins lucrativos, para que ela possa receber determinados benefícios do Poder Público (dotações orçamentárias, isenções fiscais etc.), para a realização de seus fins, que devem ser necessariamente de interesse da comunidade.” (AZEVEDO, Eurico de Andrade. Disponível em: <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/revistaspge/revista5/5rev6.htm>> Acesso em 13 dez. 2016).

¹² Polos abertos são aqueles que funcionam em instituições que atendem a população em geral.

¹³ Polos fechados são aqueles que funcionam dentro da Fundação CASA.

¹⁴ O PAMI (Programa Materno Infantil), localizado na CASA Chiquinha Gonzaga, é o local de internação de mães e/ou futuras mães com idade de 12 à 18 anos por ato infracional.

Os educadores de cada “naipe¹⁵” (cordas dedilhadas e palhetadas, percussão e canto coral) recebem acompanhamento de um supervisor (também contratado pelo Guri), responsável por auxiliar nas questões musicais, educacionais e de natureza administrativa, como resolver problemas relacionados aos equipamentos e instrumentos do polo.

Semestralmente, os educadores fazem planejamentos para organizar o trabalho, conhecer as atividades, o cronograma de ações/atividades do centro socioeducativo, intercambiar atividades e repertórios, organizar ensaios, apresentações e avaliações.

1.3 – EDUCAÇÃO MUSICAL EM CONTEXTO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Quando iniciei a revisão bibliográfica no primeiro semestre de 2015, fiz o levantamento no âmbito do campo da educação musical, constatando uma produção escassa. Para obter um resultado mais consistente e abrangente na revisão bibliográfica, ampliei o levantamento para outras áreas de conhecimento, como a Antropologia e a Educação, diversificando também os termos de busca. Assim, foi levantada a produção que tratasse de *adolescentes em situação de internação, adolescentes em conflito com a lei, situação de risco social, medidas socioeducativas e educação musical em presídios*.

A bibliografia encontrada e revista a seguir focaliza os seguintes assuntos: 1) o significado do processo da educação musical e da prática musical para com adolescentes internos; 2) a música como instrumento de sociabilização em projetos sociais; 3) o “poder da música” como prática para o aprendizado de valores sociais a partir do trabalho em conjunto; 4) o tempo ocioso por partes dos adolescentes internos preenchido pela música; 5) a música como instrumento de protesto e de aprendizado político e 6) estilos musicais de adolescentes em conflito com a lei. A revisão que segue prioriza os trabalhos que mais se aproximam do objeto de estudo dessa pesquisa.

José Fortunato Fernandes (2012) é doutor pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e foi educador musical na Fundação CASA. Sua experiência nesse ambiente foi o objeto de estudo que fomentou sua tese de doutorado, que se intitula “Educação musical de adolescente em cumprimento de medida socioeducativa através do canto coral” (2012). Essa pesquisa tem por objetivo:

[...] descrever o processo de educação musical de adolescentes dentro de uma instituição correccional – Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA) –, procurando analisar aspectos dessa realidade e refletir sobre minha experiência no processo de ensino e aprendizagem nesse contexto particular,

¹⁵ Naípe, em música, é uma maneira de se organizar os instrumentos de acordo com suas características em comuns, por exemplo: instrumentos de corda, metais, madeiras entre outros.

como também auxiliar a formação do educador musical que pretende trabalhar com esse público. (FERNANDES, 2012, p. 31)

Esse trabalho é, segundo o autor, um estudo de caso realizado em 2010, quando Fernandes fez observação do contexto, aplicou questionários e realizou entrevistas com a população de adolescentes do centro de internação. A tese está dividida em três capítulos:

- Capítulo 1: Experiências com educação musical na FEBEM em São Paulo – relata as memórias de Fernandes do período em que lecionou em algumas unidades FEBEM nos anos 1997 e 1999.
- Capítulo 2: Sobre a Fundação CASA – contextualiza o ambiente de privação liberdade que é a Fundação CASA, apresentando sua história, estrutura e organização.
- Capítulo 3: Análise da experiência na Fundação CASA – apresenta as observações e as análises realizadas sobre seu próprio trabalho com canto coral, no período de agosto a dezembro de 2010.

A pesquisa partiu dos seguintes questionamentos:

- 1) Qual a diferença entre a educação musical através do canto coral de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa e a de adolescentes que não estão em conflito com a lei?
- 2) Quais fatores socioculturais inerentes aos adolescentes precisam ser do conhecimento do educador musical para que o ensino e a aprendizagem sejam eficazes?
- 3) Como ganhar sua credibilidade?
- 4) Como introduzir um repertório musical eclético que permita o crescimento musical concomitantemente com letras que permitam a formação de um bom caráter?
- 5) Quais elementos da educação musical devem ser abordados?
- 6) Que estratégias devem ser utilizadas no ensino?
- 7) Como agir diante de reações comportamentais prejudiciais ao ensino e à aprendizagem?
- 8) Como resolver os problemas da execução musical do canto coral quando o grupo apresenta condições físicas deficientes do aparelho fonador, em especial quando se têm muitos usuários de drogas?
- 9) Que soluções o educador musical precisa buscar na técnica vocal para conseguir uma boa execução?
- 10) Que conhecimentos extramusicais o educador precisa ter para ensinar adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa? (FERNANDES, 2012, p. 33 – 34)

O autor menciona a necessidade de maior conhecimento de outras áreas, como a sociologia e psicologia para melhor atuação do educador musical no contexto “correcional”. Segundo Fernandes, sua tese atingiu os objetivos e confirmou sua hipótese de que é possível que internos da Fundação CASA sejam capazes de se educarem musicalmente desde que haja adequação e preparação do educador para atuar no contexto em questão. Em suas palavras:

Por meio desse trabalho, pude atingir o objetivo de descrever o processo de educação musical de adolescentes dentro de uma instituição correcional, procurando analisar aspectos dessa realidade e refletir sobre a experiência do ensino e da

aprendizagem nesse contexto particular e contribuir para a formação do educador musical que pretende trabalhar com adolescentes em instituições correccionais, comprovando a hipótese de que a educação musical deles é possível. Ela teve que se adequar ao contexto da instituição correccional utilizando a música como meio e não como fim. (FERNANDES, 2012, p. 271)

Sua hipótese desvela um julgamento acerca da incapacidade dos internos da Fundação CASA se educarem musicalmente, mesmo defendendo que eles podem sim se educar. Por mais que Fernandes apresente diversos fatores problemáticos que dificultam um trabalho musical a ser desenvolvido na Fundação CASA, sua hipótese aparentemente está enraizada a um preconceito, que gera, de certa forma, um segregamento cultural daqueles que estão internados em relação à população não privada de liberdade.

Entendo que essa pesquisa, apesar de dominada pela descrição em detrimento da análise, apresenta um relato de experiência importante para os estudos que dizem respeito à educação musical dentro de instituições de privação de liberdade para adolescentes.

A dissertação de mestrado de Dable (2012) apresenta um trabalho sobre preferências musicais de adolescentes em conflito com a lei em uma instituição de internação na cidade de Porto Alegre. Seu objetivo é “investigar quais as preferências musicais de adolescentes privados de liberdade em situação de desavença com a lei” (DABLE, 2012, p. 15). O autor busca saber quais gêneros musicais são ouvidos por esses jovens, uma vez que alguns estudos colocam os estilos como o *rock*, *heavy metal*, *punk rock* como estimulantes para a violência. Segundo Dable,

O rock e suas variantes, principalmente o rap/hip-hop, o heavy metal e o punk rock, costumam ser criticados e relacionados à temática da violência desde o seu surgimento e essa aproximação entre o rock e a violência contribuiu para a criação de um estereótipo, onde o rock é subjugado como um produto ou causa de violência. (DABLE, 2012, p. 15).

Sua pesquisa foi feita com adolescentes em regime fechado (internação) ou de semiliberdade, cumprindo com medidas socioeducativas, do sexo masculino, de uma instituição de detenção da Região Sul do Brasil, e “busca contribuir para as discussões a respeito da música na adolescência, tanto para a área da Música como da Psicologia” (DABLE 2012, p. 16).

Acredito que os resultados encontrados por Dable são importantes para a desconstrução de um paradigma fundamentado na ideia de que a música por si só pode ser uma determinante promotora de violência. Porém, a discussão mais importante, com base em um olhar menos discriminador, é a questão do estereótipo que se cria a respeito do sujeito que comete um ato infracional e o gênero musical que ele ouve. Os resultados apresentados em sua pesquisa mostram que:

Quanto à questão dos estereótipos, acredito que esta represente um ponto delicado da pesquisa. Como Pereira (2002) nos alerta, em torno de um estereótipo, origina-se sempre preconceito e discriminação. Dentre os adolescentes estudados, que apresentavam a peculiaridade de estarem envolvidos em conflito com a lei, observou-se uma preferência por diversos gêneros musicais.

Entretanto, gêneros marginalizados socialmente como o Rap e o Funk estavam dentre os mais apreciados. Estes dados podem revelar uma confirmação de um estereótipo dos fãs destes gêneros, todavia, esta constatação estaria desprovida de qualquer tentativa de análise e interpretação do fenômeno. Muito mais que aproximações com os elementos estereotipados que ridicularizam os apreciadores de Rap e Funk, elementos sociais e culturais mostram-se evidentes para a compreensão destas preferências. Assim, uma investigação sobre as relações culturais com o meio social, bem como, as relações de produção e consumo a qual cada gênero musical é submetido poderia elucidar dados relevantes e significativos para uma análise mais subjetiva sobre preferências musicais. (DABLE, 2012, p. 81)

Ressalto que, como confirma Dable, os elementos culturais e sociais são fatores que estão ligados aos gostos musicais dos adolescentes em conflito com a lei. Porém, não podemos dizer que gêneros musicais ouvidos por essas pessoas, por si só, formam o modo como elas irão interagir na sociedade, mas sim um conjunto de determinantes culturais relativas aos seus locais de origem à sua situação social, dentre muitas outras variáveis.

O artigo “Writing in the Margins”: Brazilian Hip-Hop as an Educational Project Derek Pardue (2004) foca nas maneiras com as quais os adolescentes se relacionam com o *Hip-Hop* paulista e, também, como essa música exerce um papel fundamental na FEBEM, como instrumento educacional, político e de construção de saberes, valores e cidadania.

A implementação e experimentação do hip-hop como uma forma educacional na prisão é interessante, pois os praticantes interrogam a categoria de marginal tornando-a como ímpeto potencial para a criatividade artística. Os Hip-hoppers organizam códigos de ética e estética em torno deste conceito, ligando-o diretamente à periferia, a características sociogeográficas que simbolizam São Paulo, aos espaços suburbanos e às ideologias brasileiras de raça e classe criadas durante o processo de urbanização do século XX. (PARDUE, 2004, p. 416, tradução minha¹⁶).

Segundo os dados recolhidos por Pardue, os “hip-hoppers e psicólogos igualmente argumentam que o hip-hop é um meio para que a educação seja eficaz” (PARDUE, 2004, p. 417, tradução minha¹⁷). Portanto, nesse estudo, a música aparece como um instrumento para aprendizados variados dentro da FEBEM e como uma forma de expressão de algo que é particular da cultura dos internos.

O artigo em questão mostra características de uma cultura que se configura na

¹⁶ The implementation and experimentation of hip-hop as a form of education in prison is interesting because practitioners interrogate the category of “marginal” as a potential impetus for artistic creativity. Hip-hoppers organize codes of ethics and aesthetics around this concept by linking it directly to periferia, the socio-geographical term that symbolizes São Paulo’s suburban spaces and Brazilian ideologies of race and class during 20th-century urbanization.

¹⁷ Hip-hoppers and psychologists alike argued that hip-hop is *um meio* (a vehicle) through which education can be effective.

periferia de São Paulo, e que, no momento em que os adolescentes são reclusos e internados na FEBEM, essa cultura precisa ser compreendida e enfatizada como meio de ressocialização social, de modo que as práticas culturais e musicais desses jovens sejam integradas no cotidiano do centro no qual estão internados.

Na dissertação “Uma escola (por)menorizada: entre a escolarização, os ‘proibidão’ e a busca pelo ‘mundão’ na internação socioeducativa”, Reinaldo Vicente da Costa Júnior (2014) relata um estudo etnográfico realizado em uma unidade da Fundação CASA. Nessa investigação, o autor objetiva

[...] observar, analisar e interagir nas relações pedagógicas que envolvem os adolescentes, agentes públicos da instituição e professores da educação pública estadual em um ambiente socioeducativo de privação de liberdade para autores de atos infracionais (COSTA JUNIOR, 2014, p. 291)

Costa Junior apresenta as peculiaridade de uma pesquisa realizada em unidades da Fundação CASA:

A realização de entrevistas com adolescente internados, professores, agentes educacionais e de segurança demanda, além de autorização judicial para entrada e procedimentos em U.I.’s (Unidades de Internação), longa espera e influência de ordem jurídica e política o que dificulta ou, quando não, inviabiliza o andamento de uma pesquisa pautada por um rígido cronograma de estudo e produção. Por outro lado, como professor da unidade em questão, a facilidade de acesso contínuo, envolvimento com o dia-a-dia escolar da U.I. permitiu-nos realizar uma difícil, porém enriquecedora, tarefa de construir um conhecimento desse universo abordado de forma colaborativa, coletiva interativa e dinâmica. (COSTA JUNIOR, 2014, p. 293).

Neste estudo, o autor mostra características importantes do modo como os adolescentes, professores e agentes se manifestam dentro de um processo educacional em uma unidade da Fundação CASA.

Na unidade observada, ao longo dos dois anos letivos (2010 e 2011), a preocupação com o momento escolar era muito mais ligada à importância que a participação nela teria para adiantar o processo de execução dos seus “relatórios” durante a medida de internação socioeducativa, sobretudo o “RTC”, de caráter conclusivo e que pode gerar o “LA”. (COSTA JUNIOR, 2014, p. 295)

Os relatórios mencionados pelo autor dizem respeito ao método de avaliação do adolescente internado e a L.A. (liberdade assistida), que é quando o adolescente, a partir da análise judicial e técnica de seus relatórios, sai da condição de internado.

Neste artigo, o tema “música” é trazido a partir da percepção do autor de que os adolescentes se identificam com alguns estilos musicais, sobretudo o *funk carioca*, que, por sua vez, influencia a linguagem, os desejos, o modo de vida e a expressão dos jovens no cotidiano da Fundação CASA. Costa Junior percebe que o *funk proibidão* é um importante

gênero pertencente à cultura desses internos e, a partir desse estilo musical, os adolescentes fazem conexões com suas vidas externas:

Expressões e manifestações rebeldes e de resistência desta natureza foram se tornando mais comuns para o meu entendimento em campo, quando prestava atenção também em algumas músicas que os adolescentes/educandos cantavam tanto em sala de aula quanto no “pátio” ou através das “ventanas dos barracos”. Percebia cada vez mais naquele espaço escolar socioeducativo que a trama e as teias de significados que eram construídas pelas relações de sociabilidade estabelecidas estavam aproximando mundos, comunidades e sujeitos, ou seja, “a cadeia” não se desligava da vida na “quebrada”, do “pião com os parceiros”, ou mesmo dos “bailes” e “pancadões” que o fenômeno cultural do funk carioca produziu e promoveu nas mais diferentes localidades da região metropolitana de São Paulo. (COSTA JUNIOR, 2014, p. 302 – 303)

O autor observa também que a forma como o educador se coloca perante os internos, conhecendo e interagindo com a realidade deles, faz com que os diálogos aconteçam com maior abertura, criando vínculos para um contato mais próximo, conforme menciona.

Meu conhecimento e o envolvimento com esta cultura do funk carioca, como uma vertente de música eletrônica e versos rimados em ascensão desde as duas últimas décadas do século XX, se intensificaram, pois já conhecia sobre esta manifestação cultural periférica devido ao meu frequente convívio com parte da minha família, localizada no subúrbio da zona norte do Rio de Janeiro. Sabia da popularidade do funk naquela cidade, porém, só me dei conta do sucesso em São Paulo, quando passei a atuar como educador na Fundação CASA. Era bastante comum ver adolescentes/educandos cantando versos de alguns mc’s cariocas que eu já conhecia, logo pela manhã antes de iniciar as aulas, quando ainda se encontravam no “pátio”. Isto me permitiu iniciar alguns contatos e aproximações com eles (sic) por meio de perguntas como: “Como é que vocês conhecem essa rima do Mc Smith? E essa do Mc Orelha?”. Instantaneamente, era visível a expressão de surpresa por parte deles ao ver o “professor” conhecendo as rimas, sobretudo aquelas do funk “proibidão” que narrava ações de facções criminosas cariocas e a exaltação da “vida bandida”. A abertura para o diálogo ajudava muito quando dizia que conhecia “o trampo” dos mc’s do Rio de Janeiro (sic) e estava disposto a conhecer o dos de São Paulo. Nessa hora uma infinidade de nomes de mc’s, de músicas, de festas e de regiões não só a metropolitana de São Paulo, mas também do litoral paulista, também conhecido como “baixada” (referente à conhecida região geográfica baixada santista). (COSTA JUNIOR, 2014, p. 303)

Segundo o autor, a aproximação por meio do *funk* auxiliava, inclusive, em que os internos apresentassem e falassem de suas experiências e suas histórias de vida:

Como não era comum por parte dos outros educadores e educadoras pararem em algum momento escolar para conhecerem um pouco a respeito do funk, os adolescentes/educandos viam na minha/nossa curiosidade uma forma de interagir e compartilhar saberes e experiências que, geralmente, eram possíveis somente com os seus pares em situação de privação de liberdade. Muitas vezes eu era questionado sobre como era a “realidade” do Rio de Janeiro, se era aquilo que se passava nos filmes, nos telejornais ou até nas letras daqueles mc’s cariocas que eles conheciam. O que se torna interessante de aqui pontuar é a possibilidade que tinha de dialogar com os adolescentes/educandos sobre diferentes mundos vividos por eles nas periferias paulistanas de onde vinham e aquelas situações pelas quais já havia passado ora no subúrbio carioca, ora nas cidades-satélites do Distrito Federal. Uso de drogas, violência e abuso policial, assaltos e mortes eram temas comumente

acionados em nossos repertórios culturais que às vezes se assemelhavam, às vezes apresentavam diferenças enriquecedoras para o nosso conhecimento do “mundo da rua”, o “crime” e a “justiça” nesses diversos espaços geográficos. (COSTA JUNIOR, 2014, p. 303 – 304)

Um aspecto muito interessante dessa pesquisa é que ela apresenta muitas situações que nos fazem criar imagens sobre esse ambiente. Essas situações demonstram como as relações são estabelecidas na instituição estudada por Costa Júnior e como o processo educacional se dá nesse local. A descrição etnográfica, sobre o meu ponto de vista, é muito importante, pois, uma vez que se tem pouco conhecimento da Fundação CASA pelo viés de um educador, é necessário um texto que compartilhe impressões, imagens e experiências. É interessante também que o autor cita o *funk carioca* e o *funk proibidão* como parte das características apresentadas pelos internos.

Rose Satiko Gitirana Hikiji (2006), professora, musicista e antropóloga, realizou pesquisa na antiga FEBEM. Ela escreveu “Música e o Risco”, livro que surge a partir de sua tese de doutorado. Seu objeto de pesquisa é a música como intervenção social, a música como meio sensibilizante para internos da FEBEM e para alunos do Guri no polo Mazzaropi. Trata-se de uma etnografia da prática musical de crianças e jovens participantes de um projeto governamental de ensino de música (Projeto Guri), destinado à população de baixa renda, e aos internos da antiga FEBEM. A autora levanta perguntas em seu trabalho que dizem respeito ao envolvimento dos participantes desse projeto com a música e ao destaque da música em projetos sociais. (HIKIJ, 2006)

Também se observa nesse trabalho o objetivo em encontrar propostas que partem de uma atividade estética – a música – para atingir objetivos éticos, políticos e morais, como a inserção à cidadania e a ampliação de horizontes das crianças e dos adolescentes. Sua observação procura ir além do visual, se preocupando com as reações e os estímulos dos adolescentes que entram em contato com a música por meio de um projeto de intervenção social (HIKIJ, 2006). A autora utiliza vídeos, fotografias, montagens musicais, textos e relatos como materiais de análise. Desse modo, Hikiji (2006) propõe, em a “Música e o Risco”, uma “antropologia da experiência”. Os resultados da pesquisa mostram que “a prática musical efetivamente mobiliza mecanismo de sociabilização de criação de identidades, reforça sentimentos de pertencimento, amplia horizontes espaciais e alteridades”. (HIKIJ, 2006, p. 97)

As autoras Margaret S. Barrett e Jane S. Baker (2012) realizaram um estudo de caso no interior de uma instituição de privação de liberdade de adolescentes na Austrália

(AJDC¹⁸), observando o trabalho de educação musical desenvolvido por um projeto de música. Nas palavras das autoras:

O estudo de caso qualitativo apresentado neste artigo identifica e documenta as percepções dos resultados de aprendizagem (musicais e extra-musical) que emergem da participação dos envolvidos em um programa de música em uma casa de detenção juvenil da Austrália e as práticas de ensino, aprendizagem e fatores contextuais que confirmam esses resultados. (BARRETT, BAKER, 2012, p.245-246, traduções minha¹⁹)

Os questionamentos desse estudo são:

1. Quais são os resultados de aprendizagem (musicais e extra-musical) no programa ACMF²⁰ para os estudantes participantes?
2. Quais estratégias de ensino e aprendizagem confirmam estes resultados?
3. Quais fatores promovem resultados positivos de aprendizagens para estudantes desse cenário? (BARRETT, BAKER, 2012, p. 247, tradução minha²¹)

Essa pesquisa tem por objetivos: identificar e documentar as percepções dos resultados de aprendizagem (musical e extra-musical), promovido pela ACMF (programa de música implementado pela AJDC), e identificar e documentar as práticas de ensino e aprendizagem e os fatores contextuais que corroboram com os resultados.

A Fundação Musical Crianças Australianas é um programa de educação musical desenvolvido com a intenção de promover justiça social. Seu ingresso nos centros de detenção juvenil deu-se no sentido de melhorar “a educação, formação e oportunidades de empregos aos jovens” (BARRETT, BAKER, 2012, p. 246, tradução minha)

O número de jovens detidos nestas AJDC são, em média, trinta e cinco, e os níveis de alfabetização dessa população são extremamente baixos. Para tal situação, os autores se utilizaram de procedimentos metodológicos sensíveis a esse contexto, entre eles entrevistas individuais e em grupo com os jovens, educadores, agentes da AJDC e, também, observação das aulas de música. Com relação às análises dos dados:

[...] foi realizada progressivamente durante todo o projeto com foco na identificação de temas-chave que emergiam dos dados da observação e das entrevistas (Cortazzi, 2001; Kvale, 1996). A confiabilidade dos dados e interpretação ficou sobre a custódia de um participante-membro para verificação das transcrições das entrevistas (verificação verbal dos alunos participantes; verificação verbal e/ou e

¹⁸ Australian Juvenile Detention Centre.

¹⁹ The qualitative case study reported in this article identifies and documents participants' perceptions of the learning outcomes (musical and extra-musical) that emerge from participation in a music programme in one Australian juvenile detention centre and the learning and teaching practices and contextual factors that support these outcomes.

²⁰ Fundação Musical Crianças Australianas.

²¹ 1. What are the learning outcomes (musical and extra-musical) of participation in the ACMF programme for student participants? 2. What learning and teaching strategies support these outcomes? 3. What contextual factors promote positive learning outcomes for students in this setting?

textual dos participantes adultos). A triangulação de fontes de dados (várias categorias de participantes) e tipo de dados (observações e entrevistas de grupos e individual) foi empregada a fim de aumentar a credibilidade dos resultados do estudo (Denzin & Lincoln, 2000; Stake, 1995). (BARRETT, BAKER, 2012, p. 247, tradução minha²²)

Dentre alguns dos resultados encontrados na coleta de dados, foi percebido que os jovens ampliaram seu repertório; aprenderam novos acordes (aprendizagem musical); houve aumento da autoestima e valores de cooperação coletiva (aprendizagens extra-musicais); relações de diálogos e compreensão entre os estudantes e professores (práticas de aprendizagem e ensino que auxiliam e corroboram os resultados das aulas) e evidente valorização do programa ACMF pela equipe e pelos estudantes (fatores contextuais que confirmam os resultados).

Os resultados apresentados nessa pesquisa nos mostram alguns pontos que demonstram a importância de projetos musicais dentro de instituições de privação de liberdade, porém não é possível perceber quais foram os resultados da ACMF na situação de liberdade desses adolescentes.

Sob alguns aspectos, essa pesquisa apresenta características bastante similares com as apresentadas em minha dissertação, pois ambas têm como objeto o ambiente de privação de liberdade e o processo de educação musical desenvolvido dentro destas instituições. Porém, diferente de Barrett e Baker, estou interessado mais no impacto que esse ambiente tem sobre a atuação dos educadores musicais do que o impacto da música ou da educação musical sobre os internos/nas.

²² Data analysis was undertaken progressively throughout the project and focused on identifying key themes that emerged from the observation and interview data (Cortazzi, 2001; Kvale, 1996). Trustworthiness of data and interpretation was addressed through the use of participant member-checking of interview transcripts (verbal verification with student participants; verbal and/or written verification with adult participants). Triangulation of data sources (multiple categories of participants) and data type (observation, individual and small group interview) was employed in order to enhance the credibility of study findings (Denzin & Lincoln, 2000; Stake, 1995).

CAPÍTULO 2 – A CONSTRUÇÃO DO CAMPO TEÓRICO

Antes ainda de iniciar essa pesquisa, já tinha como hipótese que os educadores que lecionam música na Fundação CASA estão submetidos a um trabalho ímpar, fruto especialmente das condições desse espaço marcado pela privação de liberdade e pela institucionalização, sendo que tais características podem modificar a atuação desses profissionais em questão. Quando dei início às análises do material coletado por meio das entrevistas com os educadores musicais, pude constatar que tal hipótese ainda se mostrava consistente, mas que necessitava de conhecimentos teóricos específicos para sua interpretação.

Nesse capítulo, portanto, discorrerei sobre a trajetória de construção do conhecimento teórico para a análise e interpretação dos dados, bem como os conceitos e ideias de autores que me auxiliaram nesta etapa da pesquisa.

2.1 – A EXPERIÊNCIA DO EDUCADOR-PESQUISADOR COM A TEORIA

Inicialmente, relatarei sobre a trajetória de construção do referencial teórico de análise e interpretação dos dados. Destacarei fundamentos que me permitiram uma compreensão mais densa do objeto de estudo, bem como do material coletado, passando pelo “saber da experiência” (construído por meio de minha trajetória na Fundação CASA desde 2013), por minha participação no Grupo de Diálogo Universidade-Cárcere-Comunidade (GDUCC) no primeiro semestre de 2016, pelo referencial de investigação que abrange a figura do encarcerado e das instituições de privação de liberdade e pelas ideias de “experiência”, propostas por Dewey e por Jorge Larrosa (às quais fui introduzido ao cursar a disciplina Arte, Cultura e Educação²³). Por meio dessa organização, exporei essas conceituações e como elas me auxiliaram na análise e na interpretação dos dados.

2.1.1 – Saber da experiência

A minha experiência de educador musical dentro da Fundação CASA foi e ainda é algo muito marcante e importante na minha atuação profissional e acadêmica. A trajetória construída nessa instituição produz um sentido que fomentou em mim a necessidade dessa pesquisa. Sobre a elaboração de sentido pela experiência, encontrei em Larrosa uma reflexão:

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber

²³ Disciplina cursada no Programa de Pós-Graduação em Artes da Unesp no segundo semestre de 2014 e ministrada pela Profa. Dra. Luiza Helena da Silva Christov.

finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. (LARROSA, 2004, p. 32)

Trago a citação acima, pois a ideia do “saber da experiência” tem a ver com a minha trajetória de construção de conhecimento na Fundação CASA. Esse saber me ajudou na elaboração de sentidos sobre o que de fato buscava na Fundação CASA, primeiramente enquanto educador musical e posteriormente enquanto pesquisador da práxis de educação musical nesse contexto. Este saber se dá

[...] na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos. É importante, porém, ter presente que, do ponto de vista da experiência, nem “conhecimento” nem “vida” significam o que significam habitualmente. (LARROSA, 2004, p. 30-31)

No que diz respeito aos dados coletados nessa pesquisa, foi possível identificar na fala dos educadores certas elaborações de sentido providas de suas atuações nos centro de internação, e, por isso, tal conceito é de suma importância e ajudará na interpretação desses relatos, a fim de refletir sobre essa construção do “saber” possível de ser desvelada nas narrativas dos educadores musicais entrevistados.

Ressalto também que a elaboração de sentido pelo “saber da experiência” suscitou-me conhecer outras áreas, como a criminologia, o direito e a filosofia. O fato de que nessa pesquisa tenho como foco principal a atuação de educadores musicais dentro de instituições de privação de liberdade para adolescentes em conflito com a lei, levou-me a buscar compreender os processos envolvidos nesse contexto para além da música e da educação musical: como se dão os processos de criminalização desses adolescentes? Como é regida a Fundação CASA? Quais as principais leis e órgãos que regem a regem a situação dos/das adolescentes privados de liberdade?

Pensando nessa aproximação, busquei pessoalmente conhecer a história da Fundação CASA, as legislações que envolvem a figura da criança e do adolescente no Brasil, a cultura do menorismo, entre outros materiais que ajudam na compreensão da Fundação CASA (vide capítulo 1).

Posteriormente, participei dos encontros teóricos do GDUCC (Grupo de Diálogo Universidade-Cárcere-Comunidade), em que foi possível entrar em contato com textos que me ajudaram mais diretamente na interpretação do material coletado, pois lidam com questões mais subjetivas do sistema carcerário. Além de conhecer um material teórico que está diretamente ligado à minha área de atuação profissional e acadêmica, tive a oportunidade

também de conversar com pessoas de diferentes áreas do conhecimento, como o direito, a psicologia e a medicina, que estavam ali por um diálogo em comum, tratando da questão do cárcere e os atores ali envolvidos. Esse contato fez com que a minha visão sobre a temática dessa pesquisa, sobre as entrevistas realizadas e sobre o ambiente de privação de liberdade se aprimorasse, de modo a instrumentalizar-me para a análise e a interpretação dos dados do presente trabalho. Os conhecimentos apresentados pelos autores estudados no GDUCC, junto à minha prática de educador musical em centros de internação de adolescentes, me auxiliaram na elaboração de sentidos que estão associados ao “saber da experiência”.

No subcapítulo a seguir, apresento os autores que tive contato ao participar do GDUCC e alguns conceitos que considero importantes para a análise e a interpretação dos dados.

2.1.2 – Grupo de Diálogo Universidade-Cárcere-Comunidade (GDUCC)

Nos encontros do GDUCC pude entrar em contato com a obra de Alvino Augusto de Sá (2007), Mario Sérgio Cortella e Yves de la Taille (2010), Erving Goffman (1974) e Vivian Calderoni (2012), além de conhecer mais a fundo os Códigos de Menores, o Estatuto da Criança e do Adolescente e outros autores e leis que foram e serão citados ao longo dessa dissertação.

Tais autores me instrumentalizaram para um entendimento aprofundado do contexto de privação de liberdade e das problemáticas apresentadas nas narrativas dos educadores entrevistados. As teorias e os conhecimentos trazidas pelas obras acima, bem como os encontros do GDUCC, cumpriram com uma parte de meus anseios e foram fundamentais para dar início a uma análise mais crítica do material.

Apresentarei três textos discutidos nos encontros do GDUCC que me fizeram refletir sobre o ambiente carcerário e sobre o material coletado, os quais me auxiliaram na elaboração de sentidos na leitura das entrevistas com os educadores musicais.

No livro *Os labirintos da moral*, de Mario Sérgio Cortella e Yves de la Taille (2010), especialmente no capítulo “O outro: Um de nós ou um estranho?”, os autores, em forma de diálogo, discutem as questões entre “nós e os outros”, “tolerância e acolhimento”, “tribos e comunidade”, “nós e nosotros”, discutindo, enfim, a relação que as pessoas estabelecem entre si e a tendência de uma postura menos comunitária, que se organiza pelo distanciamento, pelo “agrupamento” e não pela “comunidade”. Dentre os assuntos abordados no texto, cito um trecho que se inicia com um relato de Cortella:

Eu me mudei para São Paulo no final de 1967 e fui estudar em uma escola, que lá está até hoje, na Rua da Consolação, chamada Escola Estadual Professora Marina Cintra. E lá tinha, também, o Grupo Escolar São Paulo. Até hoje, quem passa lá repara, porque do lado de fora, perto do Cemitério da Consolação, tem um grande ladrilhado com uma imagem do Padre Anchieta. Faço aqui um parênteses: Das dez maiores cidades do mundo, São Paulo é a única que nasceu em uma escola. Todas as outras nasceram em fortes. Talvez a gente tenha aí uma sugestão de um bom tema para se pensar, né? Fecho o parênteses. Veja que interessante: em 1968, 69, 70, eu tinha entre 14 e 16 anos, saía do Marina Cintra à noite, ia para casa caminhando (ou quando saía do bar, da igreja, seja de onde fosse) ... Então quando eu saía caminhando e ouvia passos de outra pessoa, sabe o que eu sentia? Alegria. A gente pensava "Que bom! Vem vindo outra pessoa".

Yves - Agora, sente-se medo.

Mario Sergio - Sabe do que a gente tinha medo, Yves? Tinha medo de defunto. Tinha medo de passar pela Rua Sergipe, ao lado do muro do Cemitério da Consolação. Hoje, a gente sai do trabalho, da igreja, da escola às onze da noite e está andando, quando ouve passos de outra pessoa, a gente pensa: "Meu Deus, vem vindo outra pessoa". É o outro como estranho.

Yves - "Tomara que seja um defunto." (Risos)

Mario Sergio - Pois é, "tomara que seja outro que não esteja vivo". Acho que temos famílias que já foram comunidades e uma parte delas já se tornaram mero agrupamento. Tanto que as pessoas se encontram. Elas são alheias umas às outras dentro da estrutura. Há comunidades escolares que não são mais comunidades, são agrupamentos escolares. Ora, a questão central da ética é a formação de comunidades, e não de agrupamentos. E isso vale para o conjunto da vida no planeta, não é algo só nosso. Assim, como eu dizia, acho que comunidade é convivência com objetivos comuns, relações de reciprocidade e mecanismos de autopreservação. É claro que o conflito é inerente à convivência, mas o que não pode existir, que é típico do agrupamento, é confronto. Afinal de contas, o conflito é divergência de postura, mas visando à continuidade da relação. O confronto é a busca da anulação do outro, é típico da relação que pressupõe "eu de um lado e eles de outro". Já o conflito é inerente. (CORTELLA; TAILLE, 2010, p. 33-34)

Trago esse diálogo, pois ele me colocou para refletir sobre a maneira como os educadores musicais entrevistados observam o "outro" (adolescentes infratores/as) na Fundação CASA. Ater-me à relação dos educadores com esse "outro" me proporcionou conhecer questões que dizem respeito principalmente a aspectos culturais das partes envolvidas.

O livro *Manicômios, prisões e conventos*, de Erving Goffman (1974), traz o conceito de "Instituição Total", que apresenta algumas características de instituições de reclusão. Goffman define a Instituição Total:

[...] como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada. As prisões servem como exemplo claro disso, desde que consideremos que o aspecto característico de prisões pode ser encontrado em instituições cujos participantes não se comportaram de forma ilegal. (GOFFMAN, 1974, p. 7)

Pelo fato da minha pesquisa focar na experiência do educador que trabalha em instituições de internação e privação de liberdade, busquei em Goffman entender a

“Instituição Total”, o que me permitiu fazer associações desse conhecimento às narrativas dos entrevistados, ajudando na análise e interpretação de relatos que apresentam imagens e histórias da Fundação CASA. Além disso, algumas impressões dos educadores musicais a respeito de seus locais de trabalho torna-se previsíveis, uma vez que se interpreta os centros socioeducativos também como “Instituição Total”.

O livro *Criminologia Clínica e Psicologia Criminal*, de autoria de Alvaro Augusto de Sá (2007), me fez refletir também sobre os adolescentes privados de liberdade, mais especialmente na relação deles e dos agentes socioeducativos com a Fundação CASA. Primeiramente gostaria de mencionar que a criminologia clínica e a psicologia criminal são áreas das quais nunca tive interesse, até pela distância teórica que existe da minha área de formação (educação musical). Quando entrei em contato com esse livro, tive certo receio de que os assuntos abordados nele não fizessem o menor sentido para mim, ou que simplesmente não os entendesse. Ao contrário do que eu pensava, a leitura desse livro me abriu para uma área de conhecimento que considero muito necessária para a minha atuação enquanto educador da Fundação CASA e enquanto pesquisador de educadores musicais. Ressalto que foi nesse livro que conheci o conceito de “Instituição Total” antes de entrar em contato com a obra original de Erving Goffman.

Ainda sobre a “Instituição Total”, Sá cita Foucault:

“[...] o asilo psiquiátrico, a penitenciária, a casa de correção [...] funcionam num duplo modo: o da divisão binária e da marcação (louco-não louco; perigoso-inofensivo; normal-anormal); e o da determinação coercitiva, da repartição diferencial (quem é ele; onde deve estar; como caracterizá-lo; como reconhecê-lo; como exercer sobre ele, de maneira individual, uma vigilância constante etc.)” (Foucault apud SÁ, 2007, p. 131-132)

A “divisão binária” e a “determinação coercitiva”, características marcantes de sistemas prisionais, ainda são padrões recorrentes dentro da Fundação CASA, conforme observei atuando junto aos adolescentes.

Essas características citadas acima aparecem de forma bastante clara quando os próprios adolescentes internos referem-se à sua condição: “eu tô preso aqui”, “não vejo a hora da minha liberdade cantar”, “como é que tá o mundão, senhor?”. Essas expressões são marcas de uma “vigilância constante” e demonstram particularidades desse contexto e da situação a que esses adolescentes estão submetidos. Observando traços de uma “Instituição Total” na Fundação CASA, encontro uma estrutura que molda e vigia as pessoas que ali trabalham. Desse modo, elas passam a sofrer boa parte das consequências desse contexto.

Outro tema abordado por Sá diz respeito à arquitetura carcerária. No capítulo em questão, o autor

Parte-se de pressupostos teóricos sobre a relação projetiva entre o homem e seu espaço arquitetônico, para se falar do significado psicológico que esse espaço poderá ter para ele, na linha da arquitetura humanista (Scorr, 1970) ou da teoria do *Einführung* (Bruno Zevi, 1978), procurando-se, a seguir, fazer algumas aplicações práticas dessas colocações, com vistas a uma humanização da edificação carcerária. Por fim, são feitas análises de certas relações de poder, de opressão, de vigilância que são concretizadas pela arquitetura carcerária. (SÁ, 2007, p. 123)

Sá trata de questões relacionadas ao encarceramento e como a arquitetura prisional modifica o interno, deixando-lhe marcas. Sobre a relação do interno com a edificação carcerária cito:

[...] é legítimo pressupormos que o preso estabelece e desenvolve com a edificação carcerária uma relação simbiótica. Uma relação de reavivamento, de seleção, de reforçamento de experiências. Uma relação simbiótica que, conforme passam os anos de prisão, em sua incomparável rotina diária (e graças também a essa rotina), certamente vai se sedimentando cada vez mais. Ela será tanto mais intensa e criará sulcos tanto mais profundos, quanto maior for o isolamento, e quanto maior for a pena. Portanto, é provável que tal relação do preso com a edificação carcerária venha a lhe criar marcas em seu psiquismo, tanto mais ressoantes quanto mais exclusiva e duradoura tiver sido a supracitada relação. (SÁ, 2007, p. 126)

Na dissertação de mestrado *O agente penitenciário aos olhos do judiciário paulista*, de Viviane Calderoni, reconhecemos que o agente penitenciário “se insere na problematização da profissão do agente de segurança penitenciária (ASP ou agente ou agente penitenciário), do papel que desempenha e do valor atribuído a esta profissão” (CALDERONI, 2012, p. 17). As leituras que realizei no GDUCC me levaram a pensar que a edificação carcerária, o sistema prisional e, também, no caso de minha pesquisa, o sistema de internação socioeducativo, não só causam “marcas” nos internados, mas também naqueles que ali trabalham. Uma das reflexões de Calderoni sobre as instituições totais de Goffman traz a seguinte informação:

Por serem *instituições totais*, deve-se considerar que não apenas os encarcerados são submetidos aos seus efeitos – talvez eles o sejam em maior grau, por não saírem em nenhum momento da vida *intramuros* –, porém, os agentes penitenciários também sofrem influência desta *instituição*. A *instituição total* opera efeitos sobre os agentes e eles reagem operando efeitos sobre a *instituição*, constituindo-se uma relação dialética. (CALDERONI, 2012, p. 32)

Por acreditar que a Fundação CASA tem características da “Instituição Total” e que, portanto, todos que participam do funcionamento desse sistema sofrem com suas condições, me atentei a essas questões na análise e interpretação das entrevistas com os educadores musicais.

2.2 – JOHN DEWEY E JORGE LARROSA²⁴ – EXPERIÊNCIA E SUJEITO DA EXPERIÊNCIA

Ainda nos primeiros momentos dessa pesquisa, partindo da ideia de que as experiências dentro da Fundação CASA modificam e afetam o educador em algum grau, seja na forma de atuação profissional ou na relação pessoal, me perguntei sobre o que era a experiência e se as definições de experiência poderiam fundamentar a análise e interpretação dos dados coletados nas entrevistas com os educadores musicais.

No segundo semestre de 2014, antes de dar início à minha pesquisa de mestrado junto ao “Programa de pós-graduação em Música”, do Instituto de Artes da Unesp, fui aluno especial da disciplina “Arte, cultura e educação”, ministrada pela professora Luiza Christov, onde pude entrar em contato com algumas ideias acerca da experiência. Foi nesse momento que conheci com mais propriedade John Dewey e Jorge Larrosa, autores que apresentam ideias das quais passei a utilizar para a análise e a interpretação dos dados dessa pesquisa.

2.2.1 – A experiência segundo Dewey e Larrosa

Para Dewey, nas palavras de Elkjaer, pesquisadora de sua obra, o espaço da experiência é onde há “[...] relação entre indivíduos e ambientes, ‘sujeito’ e ‘mundos’, que são os termos que uso para denotar o indivíduo socializado e o mundo do interpretado. A relação sujeito-mundos possibilita a experiência” (ELKJAER, 2013, p. 92).

Ainda de acordo com Elkjaer, a experiência “[...] é o conceito que Dewey usou para denotar a relação entre sujeito e mundos, entre ação e pensamento, entre existência humana e tornar-se conhecedor de *selves* e dos mundos dos quais fazem parte.” (ELKJAER, 2013, p. 96).

É, portanto na relação estabelecida entre sujeitos e seus meios que a experiência acontece e a partir dela que compreendemos, conhecemos e problematizamos o mundo. Se a experiência é o que nos move, ela “[...] diz respeito à vida, à resposta e ao *feedback* contínuos entre sujeito e mundos, além do resultado desse processo. É dentro da experiência que dificuldades surgem e são resolvidas por meio da investigação” (ELKJAER, 2013, p. 96).

²⁴ John Dewey, filósofo e pedagogo nascido no ano 1859 na cidade de Burlington (EUA), se preocupava com a escola de seu tempo e com o paradigma da “escola tradicional”, propondo ideias e discussões acerca deste tema. A experiência é bastante discutida pelo autor, de modo a entendê-la como parte importante na construção de uma “escola progressiva”, na interpretação de uma obra de arte e na relação entre “sujeitos e mundos”. Jorge Larrosa nasceu na segunda metade do século XX, na Espanha. É filósofo, doutor em pedagogia e professor de “filosofia da educação” na Universidade de Barcelona. É bastante interessado na “experiência” e também crítico da “sociedade da informação”, por meio da qual problematiza o “sujeito da experiência” que vive dentro desse sistema.

O ato de viver propicia a experiência e a experiência também propicia o viver (DEWEY, 2010). Sobre essa perspectiva, Dewey entende viver como transação.

A experiência, segundo Dewey, não está associada principalmente ao conhecimento, mas às vidas e ao modo de viver dos seres humanos. Nos termos de Dewey, viver é a interação (depois: “transação”) contínua entre indivíduos e seus meios. A transação tem o mesmo significado que a experiência, mas também inclui a emoção, a estética e a ética além do conhecimento. A cognição e a comunicação ainda são partes importantes da transação e, desse modo, fazem parte da experiência, não são apenas resultado dela. (ELKJAER, 2013, p. 92)

A transação é algo além da vivência, daquela experiência onde acumulamos conhecimentos sem um significado, mas sim algo que marca nosso corpo, nos afeta, nos atravessa.

Jorge Larrosa é muito interessado na palavra e seus significados. Em suas “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” (LARROSA, 2004), o autor apresenta diferentes sentidos para a palavra experiência.

Vamos agora ao que nos ensina a própria palavra *experiência*. A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-europeia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata. **O sujeito da experiência** tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “ex-iste” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. Em alemão, experiência é *Erfahrung*, que contém o *fahren* de viajar. E do antigo alto-alemão *fara* também deriva *Gefahr*, perigo, e *gefährden*, pôr em perigo. Tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo. (LARROSA, 2004, p. 26 e 27)

Na citação acima observamos uma reflexão sobre a palavra experiência, revelando que ela traz em si significados que demonstram movimento, instabilidade, incerteza e perigo.

Larrosa entende a experiência como algo que acontece (LARROSA, 2004). De acordo com o autor, a experiência

[...] “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que aconteça” (LARROSA, 2004, p. 18).

2.2.2 – Experiência singular em Dewey

O processo de se ter uma experiência, nos termos apresentados acima, nem sempre é algo simples. Muitas situações são vivenciadas, experimentadas, mas que, por vezes, são interrompidas antes de sua conclusão. A respeito deste assunto, Dewey discorre:

A experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver. Nas situações de resistência e conflito, os aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nessa interação modificam a experiência com emoções e ideias, de modo que emerge a intenção consciente. Muitas vezes, porém, a experiência é incipiente. As coisas são experimentadas, mas não de modo a se comporem em uma experiência *singular*. (DEWEY, 2010, p. 109)

Experimentar, portanto, segundo Dewey, não quer dizer necessariamente que o sujeito teve uma experiência que percorreu um trajeto de início, meio e fim. Vivemos em uma sociedade onde somos bombardeados por muitas informações, de modo em que não há tempo para a elaboração de sentido sobre elas. Tal característica social pode ser um fator responsável por uma possível diminuição ou interrupção do processo experiencial do sujeito dessa experiência, assunto que será discutido de forma mais aprofundada posteriormente com Larrosa. Na interrupção do fluxo da experiência, há

[...] distração e dispersão; o que observamos e o que pensamos, o que desejamos e o que obtemos, discordam entre si. Pomos as mãos no arado e viramos para trás; começamos e paramos não porque a experiência tenha atingido o fim em nome do qual foi iniciada, mas por causa de interrupções externas ou da letargia interna. (DEWEY, 2010, p. 109)

Se, por um lado, há uma experiência de dispersão ou de distração, por outro lado há uma experiência em que não há interrupção do processo, que percorreu seu trajeto até chegar a sua conclusão. Neste sentido, temos

[...] uma experiência *singular* quando o material vivenciado faz o percurso até sua consecução. Então, e só então, ela é integrada e demarcada no fluxo geral da experiência proveniente de outras experiências. Conclui-se uma obra de modo satisfatório; um problema recebe sua solução; um jogo é praticado até o fim; uma situação, seja a de fazer uma refeição, jogar uma partida de xadrez, conduzir uma conversa, escrever um livro ou participar de uma campanha política, conclui-se de tal modo que seu encerramento é uma consumação, e não uma cessação. Essa experiência é um todo e carrega em si seu caráter individualizador e sua autossuficiência. Trata-se de *uma* experiência. (DEWEY, 2010, p. 109-110)

As narrativas dos educadores musicais apresentam histórias, vivências e, quiçá, “experiências singulares”. Nos dados coletados, temos um material onde os educadores musicais explicitam suas visões sobre sua atuação dentro dos centros de internação da Fundação CASA, seu primeiro contato com a instituição, sua trajetória educacional dentro e fora deste contexto, sua formação, em suma, cada questão contada por eles mostra “capítulos

de uma história” que se construiu, que está em construção ou que pode ter sido para eles uma “consumação” ou apenas uma “cessação”. Tais instabilidades também são importantes para as “experiências singulares”, pois “[...] a vida não é uma marcha ou um fluxo uniforme e ininterrupto. É feita de histórias, cada qual com seu movimento rítmico particular, cada qual com sua qualidade não repetida, que a perpassa por inteiro” (DEWEY 2010, p.110).

Sobre essa perspectiva, conhecer a ideia de “experiência singular” me ajuda a identificar e interpretar nas entrevistas aquilo que os educadores musicais demonstram como algo importante e que, de alguma maneira, modifica suas formas de atuação dentro de unidades da Fundação CASA. Ajuda-me também a acionar certos mecanismos para a interpretação de parte mais subjetivas das entrevistas, que não tem a ver com aquilo que está explícito na narrativa, mas com aquilo que está implícito a uma situação relatada, a uma sensação ou até mesmo a um preconceito baseado em vivências anteriores ao trabalho em centros socioeducativos.

2.2.3 – Sujeito da experiência em Larrosa

A Fundação CASA se apresenta como um ambiente que possui particularidades bastante expressivas, do ponto de vista institucional, desde sua edificação até as relações estabelecidas entre as pessoas nesse ambiente (características já apresentadas no capítulo 1 e reforçadas em alguns aspectos no capítulo 2). Esse meio, como qualquer outro, pode propiciar muitas “experiências”, porém, ainda assim, a concretude delas depende do sujeito e da abertura para tal. Jorge Larrosa explicita como se caracteriza o “sujeito da experiência”:

Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, **o sujeito da experiência** se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. (LARROSA, 2004, p. 25 e 26)

Os educadores musicais entrevistados passaram por “experiências” que lhes marcaram e que compõem suas histórias de vida; essas experiências podem ter sido necessárias para a atuação e permanência deles nesse contexto. Entretanto, as experiências dos sujeitos só serão consumadas a partir do momento em que eles se “expõem” ao contexto. Sobre o sujeito exposto, Larrosa reflete:

O sujeito da experiência é um sujeito “exposto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem

a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (LARROSA, 2004, p. 26)

Ainda sobre a ideia de “sujeito da experiência”, trata-se não de

[...] um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera. Em contrapartida, o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido. Seu contrário, o sujeito incapaz de experiência, seria um sujeito firme, forte, impávido, inatingível, erguido, anestesiado, apático, autodeterminado, definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade. (LARROSA, 2004, p. 28)

A problematização acerca da experiência promovida por Larrosa atentou-me para um cuidado na forma como utilizo tal palavra e para o conhecimento sobre a ideia de sujeito da experiência. Não procurei identificar nos educadores sua abertura para experiência, pois não teria ferramentas capazes de identificar qual seria o grau de exposição deles. Porém, procurei refletir sobre uma possível “exposição” dos sujeitos, no sentido de que ela pode promover mudanças e, portanto modificar esse educador de alguma forma. Refletir sobre a figura do “sujeito da experiência” me dá também mais ferramentas para interpretar subjetividades (que dizem respeito aos processos de construção de um modo de atuação na Fundação CASA) nas narrativas dos entrevistados nessa pesquisa.

As reflexões citadas nesse subcapítulo me dão fundamentos para um entendimento mais aprofundado das entrevistas, permitindo-me dialogar com o processo de construção das histórias de cada educador musical. Dessa maneira, disponibilizei atenção ao modo de vida desses educadores, às suas trajetórias musicais e educacionais, às suas opiniões, aos seus anseios, aos seus conhecimentos institucionais, às suas organizações, entre outras questões que podem ser responsáveis pela construção de suas formas de atuação na Fundação CASA.

CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos adotados nessa pesquisa são do tipo qualitativo, concebidos como estudo de casos múltiplos, no qual foram utilizadas as seguintes ferramentas investigativas: (a) questionário para seleção dos educadores (cf. APÊNDICE 2); (b) entrevistas semiestruturadas com educadores musicais que trabalham na Fundação CASA, transcritas e organizadas cronologicamente em um caderno de pesquisa (cf. APÊNDICE 3) e (c) investigação do material coletado por meio da análise de conteúdo e categorização.

Foram entrevistados nove educadores musicais da Associação Amigos do Projeto Guri. A pesquisa se concentrou em entrevistar apenas os educadores musicais que trabalham em unidades da Fundação CASA da cidade de São Paulo e com experiência profissional nesse contexto superior a um ano.

3.1 – O OBJETO DE ESTUDO E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A observação empírica da natureza e da sociedade faz com que nos indaguemos e problematizemos o mundo. Muitas dessas indagações podem ser passageiras, outras podem ser questões que nos movem e nos modificam até que, em algum momento, encontramos algo que nos faz querer conhecer mais, a ponto de buscarmos recursos para a resolução das nossas inquietações. Pensando nisso, no momento em que comecei a lecionar na Fundação CASA, diversos questionamentos me surgiram. Pelo fato de eu ser educador musical, situei minhas indagações no campo da música e do trabalho de educação musical que acontecia dentro dessas instituições, até que afloraram as questões que hoje alicerçam essa pesquisa. Tendo em vista algumas subunidades de estudo já apresentadas no capítulo 1, juntamente às minhas questões-problema, pude traçar as etapas de pesquisa e, a partir delas, buscar procedimentos metodológicos eficientes para atingir os objetivos. Acreditando, portanto, que o objeto de investigação e o contexto de meus questionamentos podem indicar um método para resolução dessas problemáticas, cito Flick:

Aqui, o objeto em estudo é o fator determinante para a escolha de um método, e não o contrário. Os objetos não são reduzidos a simples variáveis, mas sim representado em sua totalidade, dentro de seus contextos cotidianos. Portanto, os campos de estudo não são situações artificiais criadas em laboratório, mas sim práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana. Aqui em particular, situações e pessoas são frequentemente estudadas. (FLICK, 2009, p. 24)

Sabendo dessa não passividade dos sujeitos e que eles estão a todo o momento interagindo entre si e com o contexto, o grande desafio nessa pesquisa foi encontrar procedimentos que compreendessem e fossem capazes de levantar dados em profundidade.

Não bastaria saber somente informações técnicas sobre a educação musical dentro da Fundação CASA, mas sim o que constitui o trabalho do educador musical neste âmbito.

Uma vez levantados os dados, o outro grande desafio da pesquisa qualitativa é encontrar procedimentos metodológicos para a análise e interpretação dos dados, desvelando os questionamentos, atingindo os objetivos de pesquisa e chegando a conclusões. Na pesquisa qualitativa, o rigor e a escolha adequada dos procedimentos podem ser fundamentais para que as problemáticas se resolvam. Para Flick:

As ideias centrais que orientam a pesquisa qualitativa diferem da pesquisa quantitativa. Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos. (FLICK, 2009, p. 23)

E é sob essa perspectiva que fui construindo um plano de pesquisa, que se iniciou na observação empírica do objeto na minha atuação como educador musical na Fundação CASA, no processo de problematização desse objeto e na escolha do método e dos procedimentos adequados para a obtenção, a análise, a interpretação e a reflexão dos dados.

3.2 – O PESQUISADOR NA PESQUISA QUALITATIVA

Uma questão importante na pesquisa qualitativa é a interação do pesquisador com seu objeto. No caso desta investigação, eu mesmo atuo como educador musical tal qual os educadores que entrevistei. Assim, foi preciso levar em consideração esse aspecto, o qual pode constituir a pesquisa qualitativa. Flick comenta a respeito:

De modo diferente da pesquisa quantitativa, os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo. (FLICK, 2009, p. 25)

Para esse caso, a experiência e a busca pela experiência auxiliam nas análises e na interpretação dos dados, pois o pesquisador faz parte do processo, podendo assim traçar comparações entre uma realidade observada e a sua própria realidade, criando diálogos entre experiências. Flick explica como se dá a atuação do pesquisador nesse tipo de pesquisa:

A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação e são, portanto, documentadas em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto. (FLICK, 2009, p. 25)

Por acreditar, portanto, que a experiência gera nos sujeitos (pesquisador e

educador) pensamentos e reflexões acerca dos problemas e questionamentos, tal processo por sua vez pode auxiliar na construção de procedimentos capazes de resolver essas questões. Desse modo, cito Bente Elkjaer, para tratar da trajetória de definição do problema à resolução dele.

Enquanto o pragmatismo, no significado corriqueiro do termo, preocupa-se pouco com as bases ideológicas dos resultados, o pragmatismo de Dewey analisa como o uso de diferentes ideias e hipóteses, conceitos e teorias afeta o resultado da investigação. Pensar é usar conceitos e teorias para definir um problema e, desse modo, faz parte do resultado da investigação. O pensamento, isto é, a antecipação crítica e reflexão sobre a relação entre definir e resolver um problema, faz parte do pragmatismo, na definição filosófica do termo. A visão filosófica do pragmatismo sobre o pensamento é ajudar a definir as incertezas que ocorrem na experiência. Um pesquisador pragmatista não pode recorrer às regras e máximas teóricas gerais das grandes teorias (marxismo, psicanálise, etc.) quando quiser entender um fenômeno. A situação determina quais conceitos e teorias são úteis para a análise de um determinado problema. Podem-se usar várias teorias e conceitos como ferramentas (“instrumentos”) em um processo experimental cujo objetivo seja transformar uma situação difícil em uma que seja administrável e confortável para o sujeito. (ELKJAER, 2013, 95)

Sob esse olhar, de um “pesquisador pragmatista”, achei pertinente que as questões semiestruturadas das entrevistas realizadas com os educadores musicais fossem respondidas por mim, pois as experiências vividas por eles ocorrem no mesmo ambiente em que eu sou educador, podendo observar questões comuns e incomuns aos entrevistados. Discorrerei a seguir sobre a minha trajetória musical e sobre minha experiência na Fundação CASA.

3.2.1 – O educador - músico

Nasci na cidade de Rio de Janeiro, mas cresci em Visconde de Mauá, região da Serra da Mantiqueira. Comecei meus estudos musicais na escola de música Villa Lobos e na escola Musiart, na cidade de Resende, situada no interior do Estado do Rio de Janeiro, onde passei parte de minha adolescência. Estudei violão e guitarra neste período, tocando músicas dos estilos que me agradavam naquele momento, principalmente o *rock*. Em 2002, mudei-me para São Paulo com o intuito de estudar guitarra com Mozart Mello, músico que admiro muito.

Estudei guitarra na antiga ULM²⁵, e no Conservatório Dramático e Musical Dr. Carlos de Campos de Tatuí, de 2007 a 2010. Atualmente trabalho como músico em alguns grupos autorais e faço *freelances*. Sou educador musical, músico e produtor musical, graduado em Licenciatura em Educação Musical pelo Instituto de Artes da UNESP, no ano de

²⁵ ULM é a sigla da antiga Universidade Livre de Música que atualmente se chama Escola de Música do Estado de São Paulo (EMESP).

2015.

Atuo como educador desde quando me mudei para São Paulo, mas somente em 2013 comecei a dar oficinas de cavaquinho na Fundação CASA Itaquera, por meio do Projeto Guri. Um ano depois, mudei de centro e passei a trabalhar na Fundação CASA Rio Tâmis (a que estou até hoje), lecionando violão.

Em muitos momentos tive a oportunidade de atuar nesse contexto, pois sempre que abriam vagas, um dos educadores do Projeto Guri me alertava e dizia para eu mandar currículo, porém nunca quis, pois não achava que tinha perfil e tinha muito receio. Foi somente em 2013, por estar desempregado, que novamente esse meu amigo educador me alertou de uma vaga de educador musical e, devido à necessidade, me inscrevi e fui chamado. Em nenhum momento escolhi trabalhar na Fundação CASA; foram, justamente, as circunstâncias daquela ocasião que fizeram com que eu aceitasse atuar nesse contexto.

No primeiro dia de trabalho na Fundação CASA Itaquera, fiquei muito ansioso e não parava de pensar e imaginar como seria lá dentro, se as pessoas iam gostar de mim, se conseguiria dar aula. Eis então que chegou o primeiro dia; conheci a equipe de trabalho, fui revistado pela primeira vez, passei pelas “gaiolas” de acesso, vi todo o ambiente e, por fim, dei a primeira aula.

Sem saber muito o que fazer, dei uma aula de cavaquinho como eu daria em qualquer outro local, mas logo fui percebendo que várias questões abordadas não funcionavam tão bem. Eles pediam para eu tocar, mas, mesmo sabendo muitos sambas e pagodes (repertório tradicional do cavaquinho), as músicas que eu conhecia, em sua maior parte não eram comuns ao repertório dos internos, situação essa que gerou certa falta de confiança e credibilidade por parte dos adolescentes com o educador. Aquela situação me deixava muito aflito e eu queria muito que a aula acabasse para que, no intervalo, eu elaborasse novas ideias. Foi então que, no fim da primeira aula, no momento em que minha turma se juntou ao grupo de percussão (que tinha um professor mais habituado com aquela situação), que três adolescentes me cercaram e vieram pedir coisas de fora, como cigarro, chicletes e até mesmo droga. Fiquei muito chocado com a situação, não sabia o que fazer, mas, mesmo assim, naquele instante, neguei tudo o que me pediram.

Com o passar do tempo, fui percebendo que os adolescentes, nesse primeiro momento, estavam me testando, em vários sentidos (psicologicamente, profissionalmente etc.) e, à medida que eu ia realizando coisas dentro da unidade, me tornava uma pessoa comum ao centro, o que me permitia certa tranquilidade para dar minhas aulas.

Depois de um mês, o professor de percussão pediu demissão e fiquei sozinho

naquele centro, sem poder distribuir o tempo de aula com ensaios junto à turma dele. Somente depois de mais ou menos dois meses um novo educador foi contratado e pudemos retomar os ensaios.

Com apenas três meses trabalhando na Fundação CASA, eu e o outro educador musical ficamos reféns em uma rebelião. Por um período de quatro horas, sem poder sair do centro, permanecemos sob o controle dos adolescentes, os quais haviam entrado em conflito com os agentes de segurança e com o diretor. No momento em que os adolescentes entraram em confronto com os seguranças, um dos agentes nos trancou na sala em que estávamos dando aula, para nossa segurança.

Foi uma situação bastante marcante para mim, pois presenciei cenas de violência muito fortes, onde estávamos totalmente vulneráveis, sem saber o que poderia acontecer. Essa rebelião me fez pensar muito sobre se deveria continuar ou não trabalhando na Fundação CASA, mas foi nesse momento que comecei a reparar que o trabalho de educação musical que era desenvolvido ali tinha tantas especificidades que me fez continuar e querer conhece-lo cada vez mais. Era no dia a dia da CASA, na conversa com os adolescestes, com os agentes, com a equipe pedagógica e, principalmente, com outros educadores musicais que eu aprendia e que me estimulava, pós-rebelião, a continuar trabalhando nesse contexto. Hoje, atuando como educador na CASA Rio Tâmis, acredito que não tenho mais medo, mas existe sempre uma incerteza de que mudanças drásticas no cotidiano do centro possam ocorrer a qualquer momento. Ter passado pela experiência da rebelião me fez ter uma visão do processo educacional na Fundação CASA de forma mais pragmática.

Em relação ao meu aprendizado com os adolescentes, pude perceber que o contexto carcerário se configura como uma cultura com características ímpares, muito fortemente marcada pela presença de paredes e muros que impedem a livre mobilidade dos internos. Acredito que existe uma perda de identidade e de privacidade por parte dos adolescentes e também por parte das pessoas que ali trabalham, principalmente aqueles que ficam por longos períodos lá dentro. Os adolescentes usam roupas e cortes de cabelos iguais entre eles, utilizam gírias criadas lá dentro, comem a mesma comida, são obrigados a responder por palavras de ordem e não tem privacidade para realizar atividades pessoais. Os agentes passam a assumir uma postura de “durão”, insensíveis com os internos, buscando sempre demonstrar poder sobre eles. Alvinho Augusto de Sá (2007), ao tratar de contextos carcerários, discorre sobre a estrutura arquitetônica e sobre essa perda de identidade e privacidade:

Promove-se, pois, um ataque à privacidade do sentenciado, a partir do próprio arranjo arquitetônico do presídio. “A partir da admissão, ocorre uma espécie de exposição contaminadora. Neste caso, os territórios da identidade são violados; a fronteira que o internado estabelece entre seu ser e o ambiente é invadida” (Abreu, 1981, p. 70). O recluso raramente tem um espaço para um encontro consigo mesmo, na solidão. E, o pior, talvez acabe por se acostumar com isso, com essa perda da identidade e da privacidade. Privacidade, identidade - fatores de inestimável importância para a saúde mental e para a readaptação social. (SÁ, 2007, p.132)

Pensando nesse panorama, sempre busquei realizar dentro da Fundação CASA um trabalho de educação musical que resgatasse a cultura desses internos, principalmente no que diz respeito aos gostos musicais deles.

Reparei que o gênero musical que prevalecia como preferência para os internos (tanto na CASA Itaquera, quanto CASA Rio Tâmis) era o *funk*. Sempre tive muita dúvida se essa prevalência do *funk carioca* fazia parte de uma cultura criada dentro da CASA, funcionando como uma imposição dos próprios adolescentes para com eles mesmos sobre o que se deveria ouvir, ou se era de fato algo comum a todos eles, proveniente de seus locais de origem. Independente disso, quando o tema das aulas era o *funk carioca*, todos se animavam e se interessavam mais. Lembro-me que na CASA Itaquera, no período em que eu estava lá, o *funk* foi proibido, pois os agentes diziam que o estilo musical em questão deixava os adolescentes agitados e, por vezes, “fora de controle”.

Ainda em relação às experiências musicais dos internos, observei que (a partir de minha experiência nesse contexto) elas ocorrem no cotidiano desses adolescentes e, normalmente, em uma situação não formal de aprendizagem e apreciação musical.

Na tentativa de resgatar a cultura desses adolescentes, os quais acabam sofrendo um processo de perda de identidade, deparei-me com uma grande dificuldade de. Como seria trabalhar com essa cultura, uma vez que não faço parte dela diretamente? Digo diretamente porque, tratando-se de uma cultura urbana, acabamos, de forma indireta, nos relacionando com boa parte das diferentes práticas da cidade, dado que, mesmo com todas as separações sociais que existem em São Paulo, a troca de culturas acaba acontecendo. Portanto, essa relação direta com a cultura desses adolescentes nunca ocorreu em minha vida, até que a circunstância em questão me fez quebrar paradigmas e preconceitos e me fez procurar entendê-la, a ponto de tentar minimamente fazer parte dela.

Todo esse processo foi muito difícil para mim, mas hoje acredito ter mais propriedade sobre o assunto. Consigo falar sobre “MC Daleste”, “Pequeno e Menor”, sobre músicas que passam na novela e olhar para essas músicas como se fossem minhas. E foi aí que minha relação com os adolescentes mudou, pois passamos a falar uma língua parecida.

Pensando, então, que o trabalho de educação musical dentro da Fundação CASA

faz parte da medida socioeducativa, eu só vejo sentido nele a partir do momento que as oficinas de música sejam significativas para os adolescentes internos. Para isso, a forma que eu encontrei para solucionar esse problema foi me misturar com essa cultura (ou com as culturas) encontrada no local de trabalho. Digo me misturar e não me inserir, porque para mim não bastava estar dentro da Fundação CASA e dar aula de música, mas sim aprender com aquele ambiente, “me misturar”. Penso que é exatamente quando ambas as partes (educadores e educandos) estão trabalhando envolvidos em uma atividade em comum que os conhecimentos são adquiridos e é sob esse ponto de vista que eu acredito que a educação musical tem sentido e mérito para compor as atividades socioeducativas. É evidente que se trata de um pensamento utópico e que inúmeras frustrações ocorrem em todo o processo, porém, pensar a medida socioeducativa como uma possibilidade interativa de aprendizado entre todas as partes envolvidas (internos, educadores, equipe de segurança, equipe pedagógica, coordenação, direção etc.) me parece mais relevante para a sociedade envolvida.

3.2.2 – O educador - pesquisador

O exercício de rememorar a minha trajetória de vivências fez com que eu escrevesse uma síntese, com passagens que, de fato, considero “experiências reais” (nos termos de Dewey) e que foram muito importantes para mim, pois marcaram toda a minha vida profissional no âmbito da educação musical. Foi principalmente a partir da minha atuação na Fundação CASA que comecei a pensar na relação entre “sujeito e mundo” e como deveria ser a minha relação com esse “mundo”. Dei início a muitas indagações, tanto para resolver meus problemas enquanto educador, como para responder os questionamentos abordados nessa pesquisa, acreditando que é na

[...] experiência, na transação, que surgem dificuldades, e é com a experiência que os problemas são resolvidos pela investigação. A investigação (ou pensamento crítico e reflexivo) é um método experienciar, pelo qual é possível ter novas experiências não apenas pela ação, mas também usando ideias e conceitos, hipóteses e teorias como “ferramentas para pensar” de maneira instrumental. (ELKJAER, 2013, p. 92)

Escrever sobre minha experiência na Fundação CASA, a partir das perguntas que foram realizadas com os educadores nas entrevistas, me faz recordar toda a trajetória e as imagens que fomentaram os questionamentos dessa pesquisa. Trabalhar na Fundação CASA me proporcionou ter fundamentos, tanto para a formulação do roteiro da entrevista quanto para a interpretação dos dados. Desse modo, o exercício (ainda enquanto educador) de vivenciar, questionar e relatar incidiu diretamente na escolha dos procedimentos metodológicos. A investigação pragmática também foi um fator relevante para a escolha

desses procedimentos, pois foi pensando no meu ambiente de trabalho e nas possíveis experiências dos educadores em seus respectivos ambientes que eu pude elaborar hipóteses. De acordo com Dewey, essa investigação

[...] é um método em que são geradas hipóteses de trabalho por meio da imaginação antecipatória de consequências, que podem ser testadas em ação. Esse modo experiencial de lidar com a mudança não ocorre simplesmente por tentativa e erro, pois a imaginação antecipatória orienta o processo (Dewey, 1933 [1986], 1938 [1986]). Na versão de Dewey, o pragmatismo é um método para se agir de maneira criativa (imaginativa) e orientada para o futuro (i.e, consequente). (ELKJAER, 2013, p. 94-95)

As perguntas semiestruturadas direcionadas para os educadores, que foram respondidas por mim (relatadas no subcapítulo anterior a esse) geraram várias expectativas em relação ao material que seria produzido por meio das entrevistas. Todavia, a confirmação ou a refutação de minhas expectativas dependiam necessariamente dos dados coletado e de uma investigação crítica do material.

3.3 – ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS

A presente pesquisa é um estudo de casos múltiplos. O fato de que ela se dedica a estudar diferentes casos sobre o mesmo objeto faz com que tenhamos resultados variados.

Os estudos de caso mais comuns são os que focalizam apenas uma unidade: um indivíduo (como os “casos clínicos” descritos por Freud), um pequeno grupo (como o estudo de Paul Willis sobre um grupo de rapazes da classe trabalhadora inglesa), uma instituição (como uma escola, um hospital), um programa (como o Bolsa Família), ou um evento (a eleição do diretor de uma escola). Podemos ter também estudos de casos múltiplos, nos quais vários estudos são conduzidos simultaneamente: vários indivíduos (como, por exemplo, professores alfabetizadores bem-sucedidos), várias instituições (diferentes escolas que estão desenvolvendo um mesmo projeto), por exemplo.

Para Stake (2000, p.436), o estudo de caso como estratégia de pesquisa caracteriza-se justamente por esse interesse em casos individuais e não pelos métodos de investigação, os quais podem ser os mais variados, tanto qualitativos como quantitativos. (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 640-641)

As entrevistas com os nove educadores musicais que trabalham na Fundação CASA oferecem dados sobre diferentes casos (ou seja, os relatos dos educadores não apresentam sempre fenômenos comuns a todos). Tendo como objeto de estudo o processo de construção do trabalho de educadores musicais do Projeto Guri que atuam na Fundação CASA da cidade de São Paulo, é possível observar subunidades que estão correlacionadas às formas de trabalho desses educadores.

Compreender a construção das formas de atuação de educadores musicais não buscou a generalização dos fenômenos, pois, mesmo havendo relatos que se relacionam, as

experiências apresentadas por eles são únicas. No entanto, foi possível perceber o quanto o contexto em que esses educadores estão inseridos interfere nas suas práticas educacionais.

Para responder as perguntas dessa pesquisa de forma a considerar as variáveis de fenômenos presentes nos relatos dos educadores musicais entrevistados, o presente estudo se concentrou, portanto, em entender as subunidades relacionadas aos questionamentos base, ou seja, questões que envolvem o cerne do trabalho do educador musical, como a figura 2 permite visualizar:

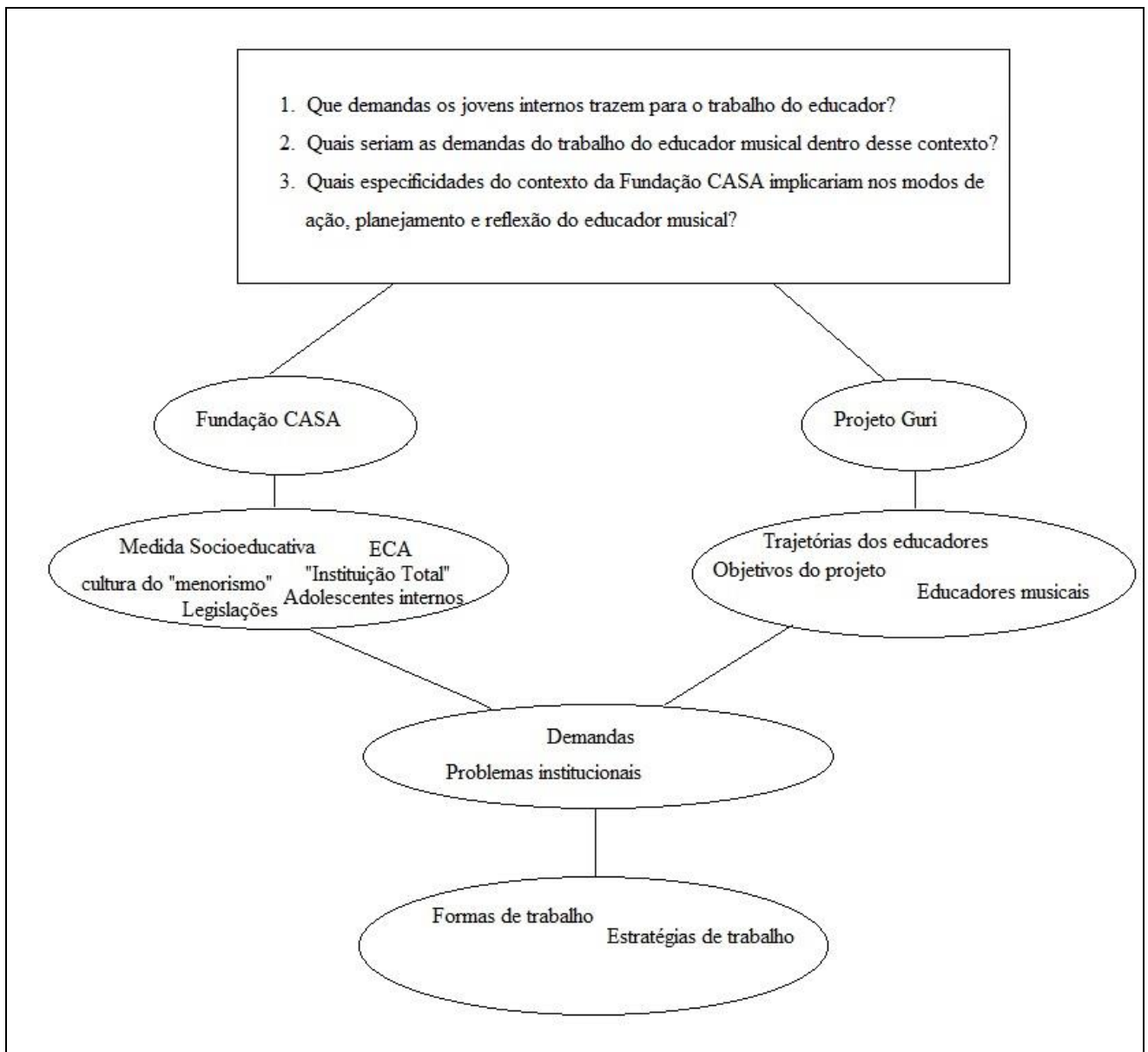


Figura 2: Subunidades relacionadas ao questionamento base da pesquisa

Estudar as subunidades permitiu entender melhor os diferentes fenômenos sobre o trabalho de educadores musicais do Projeto Guri na Fundação CASA, apontando aquilo que apresentam em comum e as singularidades.

3.4 – ETAPAS DA PESQUISA

Esta pesquisa percorreu as seguintes etapas:

- 1 – Solicitação de permissão para realização da pesquisa junto ao Projeto Guri (primeiro semestre de 2015);
- 2 – Submissão do projeto ao Comitê de Ética²⁶ (primeiro semestre de 2015);
- 3 – Contato com os educadores e o questionário para seleção do educador (primeiro semestre de 2015);
- 4 – Entrevistas com educadores musicais que trabalham na Fundação CASA (segundo semestre de 2015);
- 5 – Transcrição das entrevistas e codificação e categorização das mesmas (2016);
- 6 – Análise e interpretação dos dados (2016-2017).

3.4.1 – Contato com os educadores musicais e o questionário para seleção

Contatei cinco educadores com quem eu tinha maior proximidade e pedi para que eles me colocassem em contato com os demais. Era necessário informá-los que eu estava realizando uma pesquisa que tinha como objeto de estudo a experiência deles na Fundação CASA. Procurei fazer com que o educador se sentisse confortável desde o primeiro momento, e, por esse motivo, expus, por meio de texto enviado por *e-mail*, *facebook* e por telefone, todos os detalhes de como se dariam as entrevistas. A maior parte dos educadores respondeu e, a partir de suas respostas, fui analisando o interesse deles em participar da pesquisa.

Em seguida, elaborei um questionário com base nas sugestões de Moreira; Caleffe, (2008): que fosse atrativo em termos de apresentação, breve quando for o caso, fácil de entender e de preenchimento razoavelmente rápido. Ele continha uma breve apresentação sobre a pesquisa, uma questão fechada para que o educador pudesse responder se gostaria ou não de participar da entrevista e questões abertas para respostas que me orientariam na seleção. Ele foi aplicado via *e-mail*, *facebook* e pelo telefone, ainda no primeiro semestre de 2015. (cf. APÊNDICE 2). Antes de enviar o questionário, a pesquisa passou pelo Comitê de Ética (cf. APÊNDICE 1), por meio da Plataforma Brasil.

O questionário foi enviado a treze pessoas, sendo que duas não responderam, uma não se disponibilizou para a pesquisa e outra não se encaixou ao perfil da pesquisa, o qual exige experiência de pelo menos um ano como educador musical na Fundação CASA da

²⁶ O projeto da pesquisa foi enviado a um Comitê de Ética (APÊNDICE 1) e aprovado. Um Termo de Consentimento Esclarecido foi assinado pelos entrevistados.

cidade de São Paulo.

Depois de ter os questionários respondidos, selecionei nove educadores a partir de três critérios de escolha: vontade de participar da pesquisa, disponibilidade e tempo mínimo de um ano de atuação na Fundação CASA.

Ressaltei, aos educadores que aceitaram participar, sobre a necessidade em ter disponibilidade para a pesquisa, pois, como me utilizei da técnica de entrevista em profundidade, era necessário que reservassem um espaço de pelo menos uma hora, pois, de outro modo, as perguntas e questões semiestruturadas poderiam não ser abordadas e contempladas por completo. O tempo mínimo de um ano foi estipulado por mim, por ter experiência dentro da Fundação CASA, posto que, um tempo menor de trabalho pode não apresentar dados necessários para uma análise de experiências dentro de um contexto de privação de liberdade direcionado à adolescentes infratores.

3.4.2 – Entrevistas

Foram selecionados nove educadores com idades entre 30 e 60 anos, sendo oito homens e apenas uma mulher. Retomei contatos com eles para agendar as entrevistas. Dentre os selecionados, dois deles atualmente trabalham como supervisores, orientando o trabalho dos educadores na Fundação CASA. Os dois supervisores foram selecionados, uma vez que também já atuaram como educadores nesse contexto, pois, para essa pesquisa, é de fundamental importância que todos tenham trabalhado efetivamente junto aos adolescentes internos. Foram escolhidos também dois educadores que atualmente não trabalham na Fundação, mas que já atuaram nessa instituição. Uma síntese relativa aos entrevistados encontra-se no quadro 1.

| Educadores | Oficinas que ministram | Tempo e características da CASA onde atuam ou atuaram | Data e duração da entrevista |
|-------------------|-------------------------------|---|-------------------------------------|
| Carlos | Cavaquinho e violão | Três anos. CASA de internação de adolescentes (masculino) | 13/10/2015 00:30:42 |
| Joana | Percussão | Quatro anos. CASA de internação de adolescentes (masculino) | 14/10/2015 00:47:07 |
| Kaique | Cavaquinho | Quase um ano e seis meses. CASA de internação de adolescentes (masculino) | 28/10/2015 01:14:09 |
| João | Percussão | Dois anos. CASAs de internação e internação de provisória de adolescentes (masculino) | 04/11/2015 01:09:40 |

| | | | |
|----------|-------------------------------|---|------------------------|
| Henrique | Percussão | Quase oito anos. CASAs de internação de adolescentes (unidade de atendimento masculino e unidade de atendimento feminina) | 24/11/2015 01:05:08 |
| Gustavo | Canto coral | Cinco anos. CASAs de internação de adolescentes (unidade de atendimento masculino e unidade de atendimento feminina) | 15/12/2015 01:10:05 |
| Fábio | Percussão e supervisão | Dez anos. CASA de internação provisória de adolescentes (masculino) | 22/12/2015 00:54:29 |
| Mateus | Cavaquinho e violão | Oito anos. CASAs de internação de adolescentes (unidade de atendimento masculino e unidade de atendimento feminina) | 22/12/2015 01:20:13 |
| Pablo | Violão, bandolim e supervisão | Cinco anos. CASA de internação de adolescentes (masculino) | 23/12/2015 00:49:37 |

Quadro 1: Entrevistados (nomes fictícios), oficinas que ministram, tempo de trabalho e data da entrevista

Procurei fazer com que todos os educadores tivessem pouco trabalho de locomoção, bem como realocação de agenda, fazendo com que eu me encaixasse na agenda deles e marcasse os encontros presenciais em locais de fácil acesso e confortáveis para os entrevistados. As entrevistas foram concedidas pelos educadores, em local escolhido pelo entrevistado e registrada por um gravador digital (marca *M Audio*, modelo *Microtrack II*). A transcrição do material coletado foi feita por mim utilizando os serviços do site *Otranscribe*, que possibilita fazer o *upload* da gravação e ter alguns comandos sobre o áudio no teclado do computador, como ralentar, acelerar, voltar e ir adiante. Os textos das entrevistas foram copiados do site para um arquivo de *Word*, onde organizei-os em ordem cronológica, colocando no início de cada entrevista o nome dos entrevistados e a data. Esse arquivo com 204 páginas e 85600 palavras compõe o caderno de pesquisa. Para não identificar os entrevistados, troquei seus nomes reais por nomes fictícios.

Por se tratar de entrevista semiestruturada, foi elaborado um roteiro, assegurando assim que fossem abordados todos os assuntos e temas a serem discutidos e analisados na pesquisa. As entrevistas tiveram um teor de conversa, de modo que eu e os entrevistados dialogávamos sobre questões referentes ao trabalho de educação musical realizado dentro da Fundação CASA. Triviños (1995) discorre sobre a entrevista semiestruturada:

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de

certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1995, p. 146)

As entrevistas foram divididas em quatro blocos. O primeiro bloco é formado por perguntas cujo objetivo é conhecer o educador entrevistado, procurando saber sobre sua formação musical, sua formação enquanto educador, sua visão para o trabalho na Fundação CASA e experiências vividas nesse contexto; o segundo bloco é composto por perguntas que buscam conhecer, a partir do relato dos educadores, os/as adolescentes internos/nas com quem atuam; o terceiro bloco pede para que o educador relate uma situação (ou situações) de sua atuação na Fundação CASA e o quarto e último bloco da entrevista concentrou-se em perguntas que focaram nas questões norteadoras dessa pesquisa.

3.4.3 – Categorização dos dados obtidos nas entrevistas

As nove entrevistas foram organizadas em único arquivo de *Word*. Como os assuntos abordados nas entrevistas não aparecem na ordem do roteiro, as questões estão distribuídas em todo o texto. Para tornar mais fácil e prático encontrar um determinado assunto no caderno de pesquisa e proceder à pré-análise dos dados, iniciei um processo de categorização das entrevistas de acordo com o roteiro inicial e com o que o material apresentava. Sobre a categorização, cito Campos:

[...] podemos caracterizar as categorias como grandes enunciados que abarcam um número variável de temas, segundo seu grau de intimidade ou proximidade, e que possam através de sua análise, exprimir significados e elaborações importantes que atendam aos objetivos de estudo e criem novos conhecimentos, proporcionando uma visão diferenciada sobre os temas propostos. (CAMPOS, 2004, p.614)

A criação de categorias proporcionou localizar os diversos assuntos das entrevistas, conhecendo o texto com maior profundidade. Após ler e reler o texto, foi possível perceber que vários dos assuntos previamente elaborados como perguntas nas entrevistas semiestruturadas aparecem respondidos pelos educadores; todavia, alguns outros assuntos não previstos também compõem esse texto, sendo necessário entendê-los e também categorizá-los. Segundo Campos, existem duas formas de categorização:

Se apriorística, o pesquisador de antemão já possui, segundo, experiência prévia ou interesses, categorias pré-definidas. Geralmente de larga abrangência e que poderiam comportar sub-categorias que emergissem do texto. Entre os prós e os contras desse tipo de categorização estão inicialmente as comodidades de um certo

balizamento, o que permitiria ao pesquisador classificar diretamente suas unidades de análises dentro destas categorias preferenciais e a partir daí diversificá-las em subcategorias. No entanto, percebe-se nitidamente que muitas vezes, partir de categorias pré-definidas pode limitar a abrangência de novos conteúdos importantes que por algum motivo não se “encaixem” nessas categorias prévias, promovendo um certo “engessamento” das categorias temáticas. No caso da escolha pela categorização não apriorística, essas emergem totalmente do contexto das respostas dos sujeitos da pesquisa, o que inicialmente exige do pesquisador um intenso ir e vir ao material analisado e teorias embasadoras, além de não perder de vista o atendimento aos objetivos da pesquisa. (CAMPOS, 2004, p. 614)

Desse modo, optei a princípio por uma categorização apriorística, pois quando formulei o roteiro, alguns assuntos já haviam sido elaborados; porém, no momento das transcrições e das pré-análises do material coletado, identifiquei novos temas, levando também a uma categorização não apriorística.

O processo se deu em seis etapas:

- Elaboração de roteiro e categorização apriorística;
- Transcrição das entrevistas;
- Organização do texto em um arquivo de *Word*;
- Leitura e categorização não apriorística;
- Categorias e subcategorias;
- Recorte do texto e divisão das categorias e subcategorias em arquivos de *Word*.

O processo resultou em onze categorias e dezesseis subcategorias, as quais explicito juntamente aos seus códigos. O código é somente uma abreviação em poucas letras para facilitar o processo de registro dessa pré-análise no caderno de pesquisa.

As tabelas abaixo possuem três informações cada uma: na primeira coluna estão as categorias (em negrito) e, abaixo delas, quando houver, suas subcategorias; a segunda coluna contém o código que representa as categorias e as subcategorias e a terceira coluna apresenta uma simples descrição da categoria e da subcategoria.

A categoria “avaliação” surgiu a partir da leitura das transcrições. Ela informa todos os momentos que os educadores avaliam seu trabalho, pontuando questões a respeito da maneira como analisam sua atuação dentro dos centros. Não foi necessária a criação de subcategorias.

| Categorias | Código | Descrição |
|-------------------|---------------|---|
| Avaliação | (A) | Avaliação que o educador faz do seu próprio trabalho |

Quadro 2: Categoria – avaliação

Os dados coletados nas entrevistas mostram “características gerais da Fundação

CASA”. Essa categoria foi previamente estabelecida na elaboração do roteiro de entrevista (APÊNDICE 3); no entanto, as subcategorias surgiram na pré-análise dos dados.

| Categorias | Código | Descrição |
|--|---------------|--|
| Características gerais da Fundação CASA | (CF) | Características da Fundação CASA relatadas pelos educadores |
| Características da estrutura Fundação CASA | (Cfe) | Características da estrutura física da Fundação CASA |
| Características da organização Fundação CASA | (Cfo) | Organização do sistema da Fundação CASA |
| Características das relações de poder na Fundação CASA | (CFrp) | Relatos sobre as relações de poder na Fundação CASA |

Quadro 3: Categoria - Característica da Fundação CASA

A categoria a seguir, intitulada “demandas”, identifica, nas entrevistas, questões relacionadas às peculiaridades do trabalho de educação musical no contexto aqui investigado. Tal categoria também é parte fundamental do roteiro das entrevistas, pois no momento em que eu observei certas demandas em meu próprio trabalho, achei pertinente buscá-las na fala de outros educadores dentro desse contexto.

| Categorias | Código | Descrição |
|-------------------------|---------------|--|
| Demandas | (D) | Demandas do trabalho de educador musical na Fundação CASA |
| Demanda adaptação | (Da) | Adaptações às demandas na Fundação CASA por parte dos educadores |
| Demandas especificidade | (De) | Especificidades do trabalho de educação musical |

Quadro 4: Categoria – Demandas

Com base no roteiro das entrevistas, foi sugerido aos entrevistados que contassem algo marcante em sua atuação dentro dos centros. Os relatos resultantes apresentam muitas experiências ímpares e, por vezes, específicas da Fundação CASA. Mesmo prevendo esses relatos no roteiro, a categorização deles como “experiência” se deu somente na pré-análise dos dados, momento em que aprofundava meu conhecimento a respeito dos autores Dewey e Larrosa respectivamente.

| Categorias | Código | Descrição |
|--------------------|---------------|---|
| Experiência | (E) | Experiências dos educadores na Fundação CASA |

Quadro 5: Categoria – Experiência

A categoria “formas de trabalho do supervisor” apareceu no momento em que eu entrevistei o primeiro ex-educador que, naquele momento, já trabalhava no cargo de

supervisor pelo Projeto Guri. Os relatos destes entrevistados mostram questões que dizem respeito às especificidades da atuação do supervisor.

| Categorias | Código | Descrição |
|---|---------------|--|
| Formas de trabalho do Supervisor | (FTS) | Formas que os supervisores realizam seus trabalhos na Fundação CASA |

Quadro 6: Categoria - Formas de trabalho do supervisor

“Formas de trabalho nesse ambiente” foi uma categoria criada no roteiro de entrevistas e ela identifica todo o momento em que os educadores falam de suas formas de trabalho.

| Categorias | Código | Descrição |
|--|---------------|--|
| Formas de trabalho nesse ambiente | (FT) | Formas que os educadores realizam seus trabalhos na Fundação CASA |

Quadro 7: Categoria - Formas de trabalho nesse ambiente

As “medidas socioeducativas” são fundamentais para se entender a Fundação CASA. Desse modo, criei essa categoria ainda no roteiro das entrevistas para saber a opinião e o conhecimento dos educadores sobre tais medidas. O fato de eu não saber nada sobre medidas socioeducativas antes da minha atuação dentro dos centros de internação fez com que eu enfatizasse esse assunto nas entrevistas.

| Categorias | Código | Descrição |
|--------------------------------|---------------|--|
| Medidas socioeducativas | (MS) | Relatos dos educadores sobre suas visões a respeito das medidas socioeducativas |

Quadro 8: Categoria - Medidas socioeducativas

Conforme fui organizando e categorizando as entrevistas, percebi que muitos diálogos não eram de interesse dessa pesquisa, os quais se configuraram como “opiniões gerais”. Essa também foi uma categoria criada na pré-análise dos dados.

| Categorias | Código | Descrição |
|------------------------|---------------|---|
| Opiniões gerais | (OP) | Relatos sobre opiniões gerais que não fazem parte do assunto de interesse dessa pesquisa |

Quadro 9: Categoria - Opiniões gerais

Os relatos dos educadores também apresentam suas experiências de vida, em que eles contam histórias próprias com a música, suas formações acadêmicas, entre outras questões que caracterizam, com algumas limitações, o “perfil do educador”. Essa categoria foi prevista ainda no roteiro das entrevistas; todavia, a subcategoria que identifica “juízos de valores” na fala dos educadores foi criada na pré-análise dos dados.

| Categorias | Código | Descrição |
|-----------------------------|---------------|---|
| Perfil do Educador | (P) | Relatos sobre características do educador |
| Perfil histórico | (Ph) | Histórias de vida dos educadores |
| Perfil trajetória acadêmica | (Pta) | Trajetoória formal e não formal dos Educadores musicais |
| Perfil trajetória musical | (Ptm) | Trajetoória musical dos educadores musicais |
| Perfil juízo de valores | (Pv) | Relatos que demonstram juízos de valores |

Quadro 10: Categoria - Perfil do educador

Na elaboração do roteiro de entrevista, achei pertinente buscar nos relatos dos educadores suas “primeiras impressões da Fundação CASA”, pois acreditava que essas falas pudessem trazer experiências marcantes desse momento. No entanto, as subcategorias aqui surgiram na pré-análise dos dados, com a intenção de identificar, de forma mais clara, cada impressão.

| Categorias | Código | Descrição |
|--|---------------|---|
| Primeira impressão da Fundação CASA | (I) | Impressões sobre as primeiras experiências dentro da Fundação CASA |
| Primeira impressão da Fundação CASA – aulas | (Ia) | Relatos sobre as primeiras aulas dos educadores |
| Primeira impressão da Fundação CASA – estruturas | (Ie) | Memórias dos educadores que retratam a estrutura da Fundação CASA |
| Primeira impressão da Fundação CASA – imagens | (Ii) | Imaginários dos educadores antes do trabalho na Fundação CASA |
| Primeira impressão da Fundação CASA – medo | (Im) | Impressões de medo no primeiro dia de trabalho por parte dos educadores |

Quadro 11: Categoria - Primeira impressão da Fundação CASA

A categoria “visão do educador sobre o interno”, assim como a anterior, também foi definida no roteiro de entrevista e suas subcategorias surgiram na pré-análise dos dados. Os relatos trazidos pelas entrevistas e identificados por essa categoria mostram o modo como cada educador observa os/as adolescentes da Fundação CASA. Os educadores narram também questões que caracterizam supostamente as experiências musicais e de vida dos/das adolescentes internos/nas.

| Categorias | Código | Descrição |
|---|---------------|---|
| Visão do educador sobre o interno | VI | A forma como o educador vê o interno. |
| Visão do educador sobre o contexto do interno | Vici | Relatos dos educadores que apresentam o contexto do/da interno/na |
| Visão do educador sobre o perfil musical dos internos | Vipm | Relatos dos educadores sobre as características musicais dos/das internos/nas |
| Visão do educador sobre o interno | Vipi | Relatos como os educadores caracterizam os/as internos/nas |

Quadro 12: Categoria - Visão do educador sobre o interno

3.4.4 – Textualização dos dados

A textualização dos dados analisados e interpretados está baseada nesse conjunto de categorias e subcategorias e constitui o próximo capítulo. As citações dos relatos dos entrevistados foram editadas com o objetivo de torná-las inteligíveis quando transcritas. As edições foram realizadas respeitando o conteúdo dessas falas.

CAPÍTULO 4 – EDUCADORES MUSICAIS, ADOLESCENTES INTERNOS E EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS

Qual o meu papel nessa coisa toda? Eu só vim bater um violão com os moleques aqui... bater um cavaco com eles... sei lá, não sei... Tanto é que eu não tenho resposta até hoje, viu? Pra mim não é uma coisa tão simples assim do tipo, é educação, só educação musical, né? Porque há muitos outros fatores que permeiam ali, sabe?
(Mateus, educador musical)

Esse capítulo tem como foco a análise e a interpretação dos dados da pesquisa e se concentra nos seguintes temas das entrevistas realizadas com os educadores musicais: (a) biografia dos educadores musicais entrevistados, contendo suas trajetórias musicais, educacionais e acadêmicas; (b) suas primeiras impressões da Fundação CASA como ambiente de trabalho; (c) a maneira como cada educador musical vê o/a adolescente interno/na²⁷; (d) a construção do trabalho desses educadores no contexto das medidas socioeducativas.

4.1 – QUEM SÃO ESSES EDUCADORES

Os educadores entrevistados possuem trajetórias distintas um do outro. Para descrever tais distinções, elaborei textos a partir da narrativa dos próprios entrevistados, trazendo suas apresentações sobre trajetórias musicais, formações acadêmicas e não acadêmicas e preferências musicais.

Carlos

Meu nome é Carlos e comecei minha carreira profissional em 1980 tocando em bares. Minha formação, como se costuma dizer, é autodidata, mas na realidade estamos sempre pegando informações com os amigos, com bons músicos! Nesta época comecei a frequentar um bar chamado “Beleléu” e, de certa forma, entrei lá praticamente sem saber nada sobre música. Lá fui orientado por um amigo guitarrista.

O meu instrumento principal não é nem violão nem cavaco, que são os instrumentos que leciono no Projeto Guri. Eu sou contrabaixista e acho que foi isso que me deu todo o alicerce musical.

Eu trabalhei com artistas conhecidos e com relação à minha formação acadêmica, cursei licenciatura plena em música na Faculdade Paulista de Artes²⁸.

Joana

²⁷ Incluindo as demandas que esses/as adolescentes trazem para as oficinas de música.

²⁸ Faculdade situada na cidade de São Paulo.

Me chamo Joana e estudei bateria, percussão popular e erudita. Comecei a estudar bem cedo, com cinco anos, fazendo aulas de piano. Depois do piano veio a onda do órgão e depois teclado, mas na verdade eu me encontrei mesmo com dez anos na bateria, e aí eu passei toda a adolescência tocando bateria. Fiz aula no Souza Lima²⁹ e tocava em grupo de *rock*. Essas coisas de adolescente. Frequentava igreja onde eu também tocava.

Aí eu descobri a percussão, com uns dezoito ou dezenove anos, porque eu tinha um professor que também era percussionista. Me apaixonei pela percussão e comecei a estudar também. Depois do Souza Lima, estudei em um conservatório chamado Music Center e estudei também percussão na Contemporânea³⁰. Voltei para o Souza Lima, onde fiz percussão popular. Também estudei na ULM e na Municipal³¹. Estudei percussão erudita, percussão popular, bateria, mas sempre em conservatório, nunca em um curso superior.

Toquei em vários grupos de música popular, de percussão contemporânea e de música gospel. Na área da educação musical, fiz cursos Orff, Dalcroze, Kodaly, *Boomwhackers*³². Fiz cursos com a Josette Feres, Teca Alencar³³ e com o grupo Barbatuques³⁴. Atualmente estou cursando pedagogia.

Kaique

Eu comecei a tocar e gostar de música ainda moleque. Aí fui chegando com uma bandinha aqui, outra ali e essa história foi caminhando. Passei pelo violão, pela viola, pelo acordeão; tinha um cavaquinho e eu fui fuçando. Só que eu nunca tinha visto a música como uma profissão, apesar dela sempre estar presente na minha vida, tocando com alguém, tocando em algum lugar. Até que eu me meti em outras áreas, trabalhei com outras coisas e fiz faculdade de direito, mas sem deixar a música. Foi aí que resolvi me dedicar a ela. Estudei teoria musical em um curso livre na ULM. Atualmente trabalho como educador de cavaquinho pelo Projeto Guri e estou cursando licenciatura em música. Os meus instrumentos musicais principais são o cavaquinho e o acordeão.

João

Sempre teve música e muitos discos dentro de casa, então se ouviu muita música!

²⁹ Escola e faculdade de música situada na cidade de São Paulo.

³⁰ Marca e loja de instrumentos musicais especializada em percussão. A Contemporânea também oferece cursos de música.

³¹ ULM - Universidade Livre de Música, atual EMESP-Escola de Música do Estado de São Paulo; Municipal - Escola Municipal de Música de São Paulo.

³² Canos sonoros que produzem notas musicais definidas aos serem percutidos.

³³ Educadoras musicais em Jundiaí e em São Paulo, respectivamente.

³⁴ Grupo de percussão corporal.

O meu pai é da música, ele é compositor de MPB e ele possui também uma trajetória educacional dentro da música. Quando eu tinha, sei lá, dois, três, dois anos de idade, eu já participava de aulas de musicalização infantil no Semearte³⁵ lá em Assis com meu pai. Tive aula de piano até os doze anos de idade, piano clássico, mas era aquela coisa de criança que o pai coloca no instrumento. Não foi muito uma opção minha. Mas foi bom esse lance do piano porque me deu uma noção de percepção, de intervalo e até o lance de contato com a leitura. Então, quando eu comecei a tocar bateria eu já tinha apurado alguma coisa musical nesses anos que eu estudei piano.

Mas aí comecei a tocar bateria com doze anos. Iniciei tocando com meu pai música brasileira. Fui para o *rock* com dezesseis anos. Com dezessete já fui para um som mais pesado, enfim, “nadei nessa praia”, mas sempre ouvi muita coisa diferente uma da outra e acabei aprendendo bastante. Entrei nesse mundo da bateria e da percussão fazendo aula particular, fazendo aula com outros professores. Em relação a minha formação, sou graduado em enfermagem.

Henrique

Meu nome é Henrique, sou percussionista, baterista e cantor. Já cantei como solista em algumas montagens, como "O Trem Fantasma", de Christoph Schlingensiefel, uma coprodução Brasil – Alemanha, no Sesc³⁶ Belenzinho. Participei da ópera “A Cavalleria Rusticana” como Turiddu (solista) e também fiz o musical “Nara”, onde atuei como percussionista, baterista, ator e cantor.

Eu tocava muito *rock*, *punk rock*, *rock'n roll* e *heavy metal*, mas eu abri muito o leque. O chorinho sempre teve na minha vida porque meu pai, além de violinista era também bandolinista. Inclusive eu arranhou duas notas no bandolim justamente por causa disso, mas os meus dois irmãos são bandolinistas, além de violinistas.

Em casa, os grupos que a gente formava eram sempre com a família mesmo, desde muito cedo. A gente tocava na mesma orquestra, só que eu tinha uns quatro anos e tocava “brilha brilha estrelinha”³⁷ e meus irmãos já estavam mais adiantados. Os grupos de chorinho sempre estiveram lá em casa, incluindo grandes nomes da música, que, a propósito, estudaram no meu colégio, lá no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, e eles tocavam sempre. Me espelhei muito neles.

³⁵ Setor municipal de ensino de artes da cidade de Assis-SP.

³⁶ Serviço Social do Comércio.

³⁷ Repertório para iniciantes no Método Suzuki de aprendizado de instrumento de arco (violino, viola).

Fiz cursos livres pela UDESC³⁸. Fiz um tempo de licenciatura em música, mas não me formei. Estudei no Souza Lima e no Instituto Baccarelli³⁹.

Gustavo

Eu me chamo Gustavo e sou mais músico popular, embora tenha ido buscar no erudito aquilo que eu precisava. Eu sempre busquei o que eu achava que faltava para mim, para completar minha formação. Então fiz muitos cursos com cantores eruditos. Na área erudita fui estudar teclado, piano, para me completar como cantor popular e como artista. O meu repertório de canto é sempre voltado ao popular. A música erudita sempre esteve muito presente na minha vida, como norteadora, como um complemento e não como uma carreira.

Cursei educação musical na UFScar⁴⁰, mas não me graduei. Posteriormente, me formei em comunicação social no Mato Grosso do Sul e atualmente faço fonoaudiologia na FMU⁴¹.

Fábio

Eu venho do samba. Pelo fato do meu pai ser um sambista, eu tive o privilégio de, ao invés ganhar uma chupeta, ganhar um tamborim. Eu sou percussionista, estudei um pouquinho, mas não tanto quanto se deve. Aí você estuda um pouquinho, você se profissionaliza. Uma coisa que eu aprendi com o meu pai é que você se profissionaliza no momento em que consegue viver do batuque.

Na verdade, eu estudei sempre com amigos trocando figurinha, com os caras que eu considero referência para mim, mestres. Eu queria fazer Unesp, desde noventa e oito ou noventa e nove, mas era integral e eu já estava inserido, trabalhando e tocando. Depois eu fiz o Conservatório de Tatuí⁴², mas um ano só, estudando percussão erudita.

Dando aula, eu fiquei um ano e meio e aí eu já fui convidado para entrar na parte técnica (supervisão) do Guri, então foi um ano e meio de experiência de aula em campo, constante com uma turma de terça e quinta. Quando fui para a técnica tive oportunidade de dar aulas em vários locais também e não só no meu centro. No momento em que tento ajudar os educadores enquanto supervisor, às vezes eu entro para dar aula junto com eles. Em todo

³⁸ Universidade do Estado de Santa Catarina.

³⁹ Instituto situado na favela de Heliópolis que tem por objetivo formar músicos de orquestra na tradição européia.

⁴⁰ Universidade Federal de São Carlos.

⁴¹ Faculdades Metropolitanas Unidas.

⁴² Conservatório Dramático e Musical Dr. Carlos de Campos situado na cidade de Tatuí-SP.

este tempo, sempre dei aula junto, aprendi junto com eles e acabou que pude contribuir um pouquinho.

Além dessa trajetória musical e educacional, sou graduado em administração de empresas.

Mateus

Comecei a tocar violão com meu tio quando eu era molequinho. Ele tinha uma banda de Jovem Guarda⁴³. Depois de um tempo, eu estava brincando na bateria e meu tio falou, “você leva jeito hein, quer tocar comigo?”. Comecei a tocar bateria. Foi na banda do meu tio também que comecei a tocar contrabaixo, abandonando, aos poucos a bateria.

Entre na ULM, onde fiz aquele curso livre de música de contrabaixo elétrico durante quatro ou cinco anos. Nesse meio tempo, fiz aquele cursinho da Ordem dos Músicos⁴⁴ de teoria musical. Teve um período que eu fazia três cursos ao mesmo tempo. Eu ia no Largo do Paissandu fazer o curso da Ordem e ia para o Sesc Consolação fazer o coral e do coral ia para ULM. Então eu fiquei uns anos fazendo isso, aí depois comecei a tocar na noite.

Na década de noventa, o que estava gerando mais dinheiro e trabalho por aqui era o pagode. Toquei bastante com essa turma aí. Depois decidi estudar. Sai e fui fazer faculdade de música, faculdade de contrabaixo elétrico na Mozarteum⁴⁵. Em seguida, ingressei na Santa Marcelina⁴⁶ e fiz uma pós-graduação em canção. Profissionalmente, esse curso me abriu um leque de opções de pensamentos que eu não tinha, nem sabia que era possível.

Eu me considero sambista, não pagodeiro. Sempre ouvi samba desde moleque. Me considero um sambista porque eu me especializei em samba, eu ouço e curto samba, eu conheço os personagens do samba, discuto samba, falo sobre samba, o samba está sempre na tônica das minhas conversas musicais. Então, por isso que quando eu penso em mim como músico, eu me penso como um sambista. Apesar disso, quando eu estou no meio dos sambistas, eu sou erudito e quando eu estou no meio do erudito, eu sou sambista. Louco, né?

Pablo

Eu comecei na carreira um pouquinho tarde. Comecei com dezesseis anos fazendo

⁴³ Movimento musical da década de sessenta promovida por artista como Roberto Carlos, Erasmo Carlos, Celly Campello, entre outros.

⁴⁴ Setor público fundado na época d ditadura militar de 1964, que fiscaliza o exercício profissional dos músicos no Brasil.

⁴⁵ Faculdade particular de música em São Paulo.

⁴⁶ Faculdade Santa Marcelina, situada na cidade de São Paulo.

aula particular mesmo. Uns colegas meus do bairro que já trabalhavam com música, falaram “ah vamos estudar”. Comecei a estudar e depois de um ano eu consegui a oportunidade de entrar na faculdade. Foi onde eu fiz bacharelado e me formei na UNICSUL⁴⁷ em noventa e oito. Mas, paralelo a isso sempre fui tocando. Na época, a gente tocava bastante em grupo de pagode, mas sempre violão. Minha formação é violão erudito.

Estudei na ULM por um período e depois na Escola Municipal de Música. Por volta lá de dois mil, depois desse período tocando muito samba, eu fiz um trabalho com minha esposa que é cantora também. Ela vinha fazendo um trabalho de MPB⁴⁸ e é um trabalho que a gente sustenta e faz até hoje, só que a gente faz com menos frequência, pois trabalhamos mais com evento e como a gente tem muita coisa no meio de semana, acaba ficando mais esporádico.

O meu primeiro instrumento foi o violão, mas eu toco um pouco de cavaco, de bandolim, de contrabaixo e algumas coisinhas de percussão também.

4.2 – IMPRESSÕES SOBRE A FUNDAÇÃO CASA

Nesse subcapítulo, trago a fala dos educadores musicais que trata de seus primeiros momentos atuando na Fundação CASA. Também apresento narrativas que descrevem características institucionais das unidades de internação e de internação provisória de adolescentes infratores da cidade de São Paulo. Algumas dessas características já foram discutidas no capítulo 1, com base na bibliografia estudada, mas que agora são retomadas na forma de percepção dos educadores musicais entrevistados.

4.2.1 – Descobrindo a Fundação CASA

Ao perguntar a Carlos sobre as informações e os conhecimentos que tinha acerca do trabalho nas Oficinas de Música na Fundação CASA, sua resposta foi bastante enfática, demonstrando uma realidade igual a de muitos educadores que estão iniciando seu exercício nesse contexto:

Carlos – Quando eu entrei na Fundação CASA, foi como se entrasse com os olhos vendados, vamos dizer assim, né... não tive nenhuma informação, não tive nenhuma orientação... eu acho que aprendi sozinho. Fui me adaptando às situações e tudo mais.

Joana relata certo desconhecimento sobre a Fundação, além de concepções resultantes do que é comumente transmitido pelos meios de comunicação:

⁴⁷ Universidade Cruzeiro do Sul

⁴⁸ Música Popular Brasileira

Joana – eu nem sabia que a FEBEM tinha mudado para Fundação CASA. O único conhecimento que eu tinha era da FEBEM, daquilo que passa na televisão, de rebeliões e etc.

Como já foi discutido no capítulo 1, a cultura do “menorismo” está enraizada no modo como a sociedade brasileira vê os adolescentes que estão privados de liberdade, que, por sua vez, é reproduzida e difundida pelos veículos midiáticos do Brasil. Muito provavelmente, também embasado no paradigma do “menorismo”, Mateus relata sobre suas sensações:

Mateus – Antes de entrar sentia medo... Quando falaram pô, você vai ter que dar aula lá na Fundação, subiu aquele gelo do cóccix ao pescoço... falei, caraca mano, Fundação CASA, porque Fundação CASA é né... FEBEM aqui em São Paulo... lugar de marginal, delinquente tudo...

Kaique fala do receio de possíveis reações violentas por parte dos adolescentes:

Kaique – O primeiro dia, ninguém nunca te viu e tal. Você não sabe o que estava acontecendo ali... "Bom, esse aqui a gente nem conhece, sei lá, a gente quer fugir, a gente quer fazer uma rebelião, então, vamos usá-lo como escudo, sei lá." Então assim, eu não sei o que se passava naquele momento, naquele centro. Acho que essa era a grande questão.

O relato de Kaique demonstra também desconhecimento e uma expectativa negativa sobre algo que pode acontecer a ele, como ser vítima de uma rebelião.

Joana comenta o que sentiu nesse primeiro momento:

Joana – Bateu medo. Senti medo de acontecer alguma coisa comigo, senti medo de não saber como lidar... dava aula já há muitos anos, há mais de quinze anos e minha primeira aula inteira foi uma catástrofe porque, nada que eu fiz eu consegui a atenção deles... eu me lembro que preparei uma aula de batuque, de um ritmo afro e eles queriam fazer rap e eu detestava rap... Então foi uma catástrofe a minha aula... Não tinha instrumento pra todo mundo... Eu vinha de uma escola de ter conga pra todo mundo, pra todo mundo fazer os golpes...

As palavras “medo” e “catástrofe” expressas por Joana dizem respeito a sensações e frustrações por conta, provavelmente, de falta de conhecimento sobre seu novo trabalho.

Existe também uma expectativa no que diz respeito aos resultados do trabalho de oficinas de música realizados nesse contexto, assunto relatado por Henrique:

Henrique – [...] senti... uma coisa, meu... Vou conseguir mudar tudo aqui... fazer, sei lá... de repente fazer essas meninas apresentarem outros interesses... fazerem outras coisas... Então eu senti mais isso, essa questão de vou colaborar né? Vou colaborar pra mudança de alguma coisa ... é uma visão meio romântica mesmo né? [...]

O ambiente desconhecido também pode gerar insegurança e o processo de desvelar o que não conhecemos é expresso com medo, conforme aponta Carlos e, em seguida, Pablo:

Carlos – A primeira impressão eu tive medo, né. Acho que todos nós... Eu, você Caio. Você também teve um pouquinho de receio no começo. A gente vai lidar com pessoas que não conhecemos e pessoas que de repente já sofrem uma opressão, não é? E você lidar com a opressão junto com a parte artística é uma coisa complicada. Uma coisa não tem a ver com a outra... Então eu tive que me adaptar a esse conjunto de coisas que acontece dentro da Fundação.

Pablo – É... no começo assim... Eu acho que a expectativa é um pouco de medo né... de receio do novo né... porque é tudo muito novo

Desvelar o desconhecido da Fundação CASA pode ser uma vivência hostil e invasiva, como relata Henrique:

Henrique – [...] num primeiro momento todo mundo tem receio né... o primeiro contato que tem com o ambiente é sempre muito hostil... Qual é seu nome? Cadê seu RG? Revista minha bolsa, revista os meus bolsos... E eu tenho que entrar lá e tenho que me apresentar, tem que dizer quem que eu sou e, aquele negócio, todo mundo preso... é sempre difícil né...

Outra observação sobre as entrevistas é a distinção de gênero (masculino e feminino) pelo viés da periculosidade, quando trabalhar nas unidades de internação para meninas supostamente provoca menos medo do que nas unidades para meninos, o que tranquilizou Mateus em seu primeiro momento:

Mateus – Ah... tinha o maior medo, né [...] Ah... pra caramba né. Esse negócio de falar Fundação CASA, a gente já imagina um negócio meio... “o que vai ter lá?”. Mas, o interessante é que quando eu entrei, eu não senti esse medo não, porque eram as meninas né, então, queira ou não queira, você tem outra relação, né [...]

Ressalto novamente que os educadores apresentam desconhecimento para o trabalho que assumem na Fundação CASA e a instabilidade criada pelo despreparo para seus primeiros dias de atuação se manifesta pela sensação de medo. Essa sensação do primeiro momento é bastante enfática no relato de Joana. Ela conta sobre suas impressões e expectativas antes e depois do que ela viu nas mídias a respeito do local em que iria trabalhar:

Joana - Não vou sair viva! (muitos risos)... eu fiz o teste do Guri no começo de julho e eu começava as aulas no começo de agosto, aí fiquei uns quinze ou vinte dias esperando. Eu lembro que a aula começaria na segunda-feira e o Guri me ligou na sexta pra me dar endereço e todas as coisas. Então, resolvi procurar no google o endereço... e aí eu coloquei lá, Fundação CASA Itaquera e apareceu todas as rebeliões, pessoas degoladas. Meu marido falou: “você não vai dar aula lá”! Vou! Mas eu não tinha a dimensão do problema e realmente, quando eu passei por aquelas gaiolas, o coração tremeu. Eram três gaiolas que eu tinha que passar. Eu falei: “meu, será que eu consigo sair?”. Eu acho que no primeiro mês toda vez que eu entrava lá eu tinha essa sensação de entrar e não ter certeza se eu ia sair...

A sensação de medo relatada por Joana é fundamentada em um imaginário criado

a partir da pesquisa realizada no *google*. Essa sensação se amplifica quando ela passa a observar, em seu primeiro contato com seu local de trabalho, as características arquitetônicas e da edificação da Fundação CASA, citando as “gaiolas” que separam os diferentes espaços da unidade. A hostilidade transmitida pela arquitetura também pode fomentar nesses educadores musicais a sensações de medo. De acordo com Sá (2007), a arquitetura carcerária gera efeitos sobre as pessoas que estão submetidas a ela. O autor traz depoimentos de agentes penitenciários que “[...] testemunham o quanto o ambiente carcerário, incluída aí a edificação, pode agir sobre eles próprios, sobre seu psiquismo, suas emoções e sua própria conduta” (SÁ, 2007, p. 139). Nas palavras desses agentes:

“O ambiente, o tipo de edificação do presídio reflete na gente, sim. Fecham-se as portas. A gente sente o choque. Depois a gente se acostuma. São 12 horas preso. A gente acaba adquirindo até a gíria.”

“Acostumar mesmo, ninguém acostuma. O comportamento da gente muda. Fica mais esperto. Fica mais agitado. A gente perde a confiança nos outros. Começa a desconfiar dos outros na rua.”

“O muro e a grade: se o cara [agente] for meio fraco, isso mexe com ele. A grade e o muro assustam. É como uma enchente: água por todo o lado em volta. Não dá para ir para lado nenhum.” (SÁ, 2007, p. 139)

O bombardeamento de informação sobre violência e ódio no Brasil é tão exacerbado que faz com que criemos imaginários sobre os/as adolescentes internos/nos, bem como sobre a Fundação CASA. De acordo com Sá (2007), a criminalidade de massa diz respeito a tudo que atinge diretamente a população de forma explícita, como um roubo ou um assassinato (SÁ, 2007), e é esse tipo de criminalidade⁴⁹ e como ela é noticiada, que tem sido entretenimento transmitido e difundido pelas mídias brasileira, o que possivelmente motiva parte do pânico e do ódio corrente na sociedade com a população carcerária e com os/as adolescentes infratores/ras. Ainda com relação às mídias, Sá (2007) discorre sobre o espaço em que elas se dedicam às questões do cárcere e como se dá o interesse da população por tal assunto:

A primeira vista, parece que a sociedade está alheia aos problemas do cárcere. A sociedade não quer, isto sim, é envolver-se com a solução dos mesmos. No entanto, é notório e significativo o fato de que as notícias de crime e as relativas a prisões, fugas, rebeliões etc., têm espaço garantido na mídia e atraem a atenção do grande público, provocam discussões e sobre tais assuntos quase todos têm suas opiniões a dar. Por que motivo teria a sociedade tanto interesse em saber das questões carcerárias, opinar sobre elas, cobrar soluções, sem que, porém, queira envolver-se

⁴⁹ [...] a criminalidade moderna corresponde à violência primária, cujos objetos são menos definidos e cujos confrontos são mais disfarçados, enquanto a criminalidade de massa corresponde à violência secundária, toda ela permeada de conflitos e traumas explícitos [...] (SÁ, 2007, p. 44).

na busca de soluções? O motivo parece claro, ainda que sob uma ótica psicanalítica: os criminosos são membros da sociedade, representam um segmento seu e, portanto, atuam de acordo com conflitos e impulsos muito profundos dessa mesma sociedade, pelo que provocam na mesma interesse e sedução, ao mesmo tempo que rejeição e repulsa. Diz Baratta: “Os muros do cárcere representam uma violenta barreira que separa a sociedade de uma parte de seus próprios problemas e conflitos” (1.090, p. 14b). (SÁ, 2007, p. 117)

Desse modo, a sensação de insegurança relatada pelos educadores musicais entrevistados pode estar ligada a essa difusão midiática da “criminalidade de massa”, juntamente à cultura “menorista”, e que, por fim, no momento em que essas pessoas passam a interagir com as questões do cárcere, outras impressões e sentidos possivelmente são atribuídos às formas como esses educadores passam a ver a Fundação CASA.

Sob outra perspectiva, a ideia de “sujeito da experiência” de Larrosa, em que o sujeito deve necessariamente “expor-se” (LARROSA, 2004) à experiência, pode ser algo fundamental na quebra de paradigma, permitindo experimentar outras sensações na Fundação CASA. As próximas seções desse capítulo apontam claramente os educadores musicais construindo outras percepções dos/das adolescentes internos/nas.

Gostaria de chamar atenção nesse momento para que minha reflexão não fosse entendida como uma forma de defesa desse ambiente, tão pouco buscar argumentos para comprovar que a Fundação CASA é uma instituição tranquila e que o imaginário dos educadores não tem fundamento algum. Acredito que, mesmo que tais imaginários se confirmem, é necessário que a experiência “aconteça” (nos termos de Larrosa) na vida desses educadores, e é a partir dela que se inicie um trabalho de música embasado e fundamentado nessa realidade. A experiência não necessariamente surge de uma realidade amena, tanto que nos meus primeiros meses de trabalho, participei de uma situação marcante, que foi ficar como refém durante uma rebelião juntamente ao educador João (já relatada por mim no capítulo 3 dessa pesquisa). Esse momento foi muito forte para mim e me fez refletir sobre continuar ou não atuando nesse contexto.

João, que tinha iniciado seu trabalho como educador em uma das CASAs há poucas semanas, teve sua expectativa embasada em seus imaginários confirmada. O medo da rebelião é algo bastante presente entre os funcionários da Fundação CASA, sobretudo aqueles que estão iniciando suas trajetórias nos centros de internação e de internação provisória.

João – Então, quando eu entrei... Eu cheguei e o negócio estava pegando fogo, tanto é que eu entrei, fiquei uma semana lá e o negócio virou. Sei lá, foi uma coisa assim bizarra. Dei duas aulas e na segunda aula, a coisa virou. Quando eu cheguei lá estava muito difícil e aí a minha impressão foi a seguinte, “meu deus do céu, o que eu vim fazer aqui?” Cara, eu não vou conseguir dar aula pra esses caras, porque tava assim, pré virada. Mas a minha

impressão, a primeira mesmo, foi pânico, de medo... porque, pô, um monte de grade! Você vai entrando e vê muitas grades, vai fechando cela e tal... Se está difícil pra entrar, pra sair então vai ser complicado né? E aquela molecada tava doida lá. Acabou que aconteceu dela virar... teve uma fuga gigantesca de mais da metade dos meninos e a gente tava lá, inclusive.

Mesmo depois de ter passado por uma situação difícil e arriscada, João continuou dando oficina de música na Fundação CASA. A experiência, seja ela agressiva, como relata o educador, ou apenas cotidiana de uma instituição de privação de liberdade, é algo que “te acontece” (LARROSA, 2004) e que pode modificar o modo de pensar e de agir do educador. Segundo Lawrence Grossberg, citado por Shuker, os sentidos atribuídos à experiência estão ligados ao afeto. Dessa forma, o

[...] afeto relaciona-se estreitamente ao que muitas vezes descrevemos como “sentimento” da vida, um domínio de influências culturais construído socialmente. Uma experiência muda drasticamente quando o envolvimento ou o estado afetivo muda [...], os contextos afetivos determinam os diversos significados e prazeres. O afeto atua por meio de nossos sentidos e experiências, de todos os domínios de influências que constituem a vida cotidiana. (GROSSBERG, apud SHUKER, 1999, p. 16)

Embora a reflexão acima seja proveniente de um texto de Shuker sobre estilos musicais, esta citação ajuda a entender que o afeto pode modificar o modo como os educadores vão se relacionar com seu trabalho dentro dos centros socioeducativos, afeto que será desvelado em outros relatos.

4.2.2 – Identificando a Fundação CASA como uma “Instituição Total”

A Fundação CASA é um ambiente que apresenta características da “instituição total” (GOFFMAN, 1974), no que diz a respeito à sua arquitetura, às relações de poder que se estabelecem nesse contexto, à perda de identidade por parte dos internos (e também dos funcionários) e ao controle da comunicação entre os internos. Com base nesse conceito, objetivo identificar idiosincrasias na Fundação CASA a partir das narrativas dos educadores entrevistados, e que, segundo esses, interferem no seu trabalho.

Início com a contraposição entre ambiente não “institucionalizado” e “instituição total”. De acordo com Goffman,

Uma disposição básica da sociedade moderna é que o indivíduo tende a dormir, brincar e trabalhar em diferentes lugares, com diferentes co-participantes, sob diferentes autoridades e sem um plano racional geral. O aspecto central das instituições totais pode ser descrito como a ruptura das barreiras que comumente separam essas três esferas da vida. Em primeiro lugar, todos os aspectos da vida são realizados no mesmo local e sob uma única autoridade. Em segundo lugar, cada fase da atividade diária do participante é realizada na companhia imediata de um grupo relativamente grande de outras pessoas, todas elas tratadas da mesma forma e

obrigadas a fazer as mesmas coisas em conjunto. Em terceiro lugar, todas as atividades diárias são rigorosamente estabelecidas em horários, pois uma atividade leva, em tempo predeterminado, a seguinte, e toda a sequência de atividades é imposta de cima, por um sistema de regras formais explícitas e um grupo de funcionários. Finalmente, as várias atividades obrigatórias são reunidas num plano racional único, supostamente planejado para atender aos objetivos oficiais da instituição. (GOFFMAN, 1974, p. 17 e 18)

Todas as características citadas acima estão presentes na forma de funcionamento da Fundação CASA, de acordo com as narrativas dos educadores musicais.

João, que também trabalhou em polos abertos do Guri, fala das duas realidades, uma com crianças em liberdade (polo aberto) e a outra com adolescentes institucionalizados por um ato infracional (polo fechado):

João – Eu posso chegar num polo aberto e falar assim “pô, você não está a fim, mas porque você tá aqui então?” Lógico que não vou chegar e falar isso pra uma criança e jogar uma pressão dessa, mas assim, poderia colocar isso de outra forma né... “você veio da sua casa até aqui”... É exatamente outro nível de negociação, é outro tipo de negociação... É livre, né. Ali dentro não [Fundação CASA]... Naquele ambiente de detenção... o diálogo é feito baseado naquele contexto e eu acho que isso talvez seja a minha maior dificuldade.

O relato acima trata de duas situações distintas, uma onde o educador tem maior “liberdade” na “negociação” para um bom funcionamento de sua oficina e a outra onde essa “negociação” depende de um entendimento (por parte do educador) do contexto de privação de liberdade no qual o educador e seus educandos estão inseridos. Essa “negociação” é uma dificuldade para João, pois tira dele a possibilidade de reutilizar seu modo de lecionar no contexto do “polo aberto”. Suas ações na “instituição total” podem ser mais controladas, tanto pela equipe dirigente, quanto pela população de internos.

É importante salientar que cada unidade Fundação CASA tem peculiaridades que diferenciam umas das outras. O educador Gustavo fala da diferença entre as duas CASAs em que ele atuou e o quanto a “organização” desses sistemas institucionais reflete diretamente no seu trabalho:

Gustavo – Então, aí eu preciso falar especificamente porque as unidades variam. Então, trabalhei em uma CASA, por exemplo, onde desde o começo tinha uma organização assim muito diferente de outra CASA. Eles adoravam o coro e o Projeto Guri ali dentro... não que a outra não tenha isso mas, nessa foi meio que um parto pra poder chegar a um trabalho mais coeso. Por exemplo, a gente tinha todo o apoio que precisava. Então, assim, essa CASA sempre esteve muito junto... pedagogia, direção, o tempo todo acompanhando... Eles muitas vezes deixavam lá as coisas e iam assistir a aula, ficavam lá horas na aula e contribuía inclusive com ela... Participavam cantando e tocando. Com certeza, se a equipe da CASA não está legal, isso reflete no adolescente e era o que acontecia lá... As meninas eram muito complicadas em relação a comportamento... Elas eram muito largadas pela CASA, enfim, era muito difícil trabalhar... tanto que a gente teve que chamar o Guri pra tentar entrar num

consenso e podermos minimamente trabalhar junto ali.

Acho relevante salientar da fala de Gustavo a importância dada à “coerência” e ao entendimento entre as pessoas que trabalham na Fundação CASA (equipe do Guri, agentes pedagógicos, agentes de segurança, coordenação, direção). A falta de “organização” entre essas partes envolvidas reflete negativamente no trabalho deste educador. Sobre coerência, Sá discorre:

Uma das qualidades mais importantes de um lar, particularmente para a educação, é a coerência. A coerência é condição para se comprovar e se experimentar a confiabilidade das relações dentro do lar. Se a coerência tem essa importância para a confiabilidade das relações dentro do lar, o mesmo se deve dizer para a confiabilidade das relações em qualquer instituição, incluídas aí as unidades prisionais. A coerência dentro de uma unidade prisional, como em qualquer outra instituição, deve ocorrer tanto no sentido horizontal, como no vertical. Ou seja, ela deve se dar tanto entre os discursos dos diferentes profissionais e das diferentes áreas profissionais, ao mesmo tempo, como deve ocorrer nos seus discursos ao longo do tempo. (SÁ, 2007, p.205-206)

Os ambientes, sejam eles mais ou menos opressores, “organizados” ou “desorganizados”, coerentes ou incoerentes, apresentam as características da “instituição total”, principalmente no quesito relação de poder. Quem detém o “poder” em uma unidade da Fundação CASA é aquele que dá as regras e isso também se reflete nas oficinas de música. Talvez, com base nos relatos aqui apresentados, um suposto bom funcionamento das oficinas de músicas, ou simplesmente uma maior aderência por parte dos internos ou por parte dos funcionários, esteja ligada ao interesse das partes detentoras do “poder” (o poder dos/das funcionários/as ou o poder dos/das internos/as).

Pablo fala da questão da “organização” e ele diz que é necessário ter “disciplina”. Segundo o educador, a CASA que tem princípios baseados na “disciplina” é de controle dos funcionários e o trabalho do educador funciona melhor.

Pablo – a ausência de regras né, de disciplina ...

Caio – Por parte?

Pablo – Por parte do sistema, da estrutura, da CASA. Quando você pega uma CASA organizada onde tudo funciona bonitinho... onde tudo tem hora, o trabalho flui muito bem. Agora, se você pega um lugar onde você não tem disciplina, onde você não tem regra... onde que tudo é feito do jeito que eles [internos] querem... aí o trabalho é mais difícil...

Outro aspecto característico da “instituição total” identificável na Fundação CASA diz respeito à forma como os/as internos/nas devem se comunicar com os funcionários dos centros, em especial os agentes de segurança. Trata-se de um modo submisso e coagido de se dirigir aos agentes de segurança e por vezes até mesmo aos próprios educadores musicais, como o diálogo a seguir explicita:

Kaique – É que eles me chamam de senhor lá né.

Caio – Aham.

Kaique – Eu nem sei se é legal, se não é legal. Eu falo "sou professor e tal". Me apresento como professor, mas, acho que eles também já estão tão acostumados né... e também não sei se é uma...

Caio – É ordem da CASA né.

Kaique – É ordem da CASA.

A imposição de se chamar os funcionários de “senhor” pode estar ligada a certo ato de humilhação recorrente em “instituições totais” e que se vê presente na Fundação CASA. Chamar de “senhor” é muito comum nos sistemas de reclusão, impostas normalmente pela direção da instituição sobre os/as internos/nas. Essa forma foi inclusive citada por Goffman no trecho abaixo:

Em algumas instituições penais encontramos a humilhação de curvar-se para ser açoitado. Assim como o indivíduo pode ser obrigado a manter o corpo em posição humilhante, pode ser obrigado a dar respostas verbais também humilhantes. Um aspecto importante disso é o padrão de deferência obrigatória das instituições totais; muitas vezes, os internados são obrigados a, em sua interação social com a equipe diretora, apresentar atos verbais de deferência - por exemplo, dizendo "senhor" a todo momento. Outro exemplo é a necessidade de pedir, importunar, ou humildemente pedir algumas coisas pequenas - por exemplo, fogo para cigarro, um copo d'água ou permissão para usar o telefone. (GOFFMAN, 1974, p. 30)

A comunicação entre os adolescentes é outro aspecto ressaltado pelos educadores.

Kaique e eu conversamos sobre essa comunicação e seus significados.

Caio – É legal que lá em Itaquera a galera chama os quartos de barraco né?

Kaique – Barraco é o quarto...

Caio – O quarto da molecada né...

Kaique – O linguajar lá... Dependendo do que eles falarem, você não entende.

Caio – Você não entende. Tinha umas coisas lá que eu não entendia, mas agora acho que entendo um pouco melhor...

Kaique – Eu já peguei várias coisas...

Caio – Fala umas deles lá!

Kaique – Ah, ventosa. São os buraquinhos da janela.

Caio – Uhum.

Kaique – Tem o Robocop que é o...

Caio – Robocop eu não lembro (risos)

Kaique – (risos) Robocop é a janelinha da porta. O boi que é o banheiro né... Vou pagar escovação que é escovar os dentes... Coruja é cueca...

Essa forma de comunicação talvez esteja ligada a uma resposta ao controle que funcionários exercem sobre os/as internos/nas, uma vez que a comunicação também deve ser restrita nesse ambiente, embora “[...] haja necessidade de certa comunicação entre os internados e a equipe de guarda, uma das funções do guarda é o controle da comunicação entre os internados e os níveis mais elevados da equipe dirigente” (GOFFMAN, 1974, p. 19).

De todo modo, na Fundação CASA são criadas muitas formas novas de expressão, como podemos perceber na fala de Kaique. Ainda sobre a comunicação na “instituição total”, cito:

Cria-se uma "gíria institucional", através da qual os internados descrevem os acontecimentos decisivos em seu mundo específico. A equipe dirigente, principalmente em seus níveis inferiores, conhece também essa linguagem, e pode usá-la ao falar com os internados, embora passe a linguagem mais padronizada quando fala com superiores e estranhos. Juntamente com uma gíria, os internados adquirem conhecimento dos vários postos e funcionários, um conjunto de "lendas" sobre o estabelecimento, bem como certa informação comparativa sobre a vida em outras instituições totais semelhantes. (GOFFMAN, 1974, p. 53)

O educador Gustavo fala de seu interesse em conhecer, entender e utilizar essa forma de comunicação que os/as internos/nas usam:

Gustavo – Às vezes parecia outra língua. Eles vinham falar comigo eu não entendia e então eu pedia para me explicarem até eu aderir ao novo vocabulário. Quando eu usava alguma gíria com eles, eles vibravam. Dava pra perceber isso. No começo era um desafio pra mim porque eu nunca usei gíria... eu mal falava palavrão né... e jamais falaria também na frente deles por uma questão de orientação. Enfim, eu comecei a trazer pro meu vocabulário gírias deles e começava a usar em outros lugares também...

Fábio também comenta sobre algumas outras formas de comunicação das quais ele teve conhecimento, enfatizando que muitas das expressões não são criadas lá, mas sim trazidas do local de origem dos/das internos/nas:

Fábio – tem umas coisas que são clássicas até hoje né... badarosca que é coisa zuada né... bater a nave... quebra as pernas, que também é uma coisa deles, que isso também é uma coisa deles, mas na verdade eles levam pra lá... é uma coisa da periferia, da comunidade... tem coisas que eles criam, mas tem coisa que não... tem coisa que já vem mesmo do gueto né... O jack é aquele interno jovem que cometeu estupro, que é o cara que eles abominam ali, que geralmente tá no seguro, tá isolado dos meninos... tem que fazer as atividades que isso é lei, mas o cara tá isolado dos meninos porque senão os meninos vão pegá-lo...

“Jack”, portanto, é o nome que os adolescentes privados de liberdade dão para o interno que comete estupro. É possível observar outra característica da “instituição total” quando os internos utilizam essa palavra: a punição aplicada pelos próprios internos. A [...] “presença no convívio de internos que cometeram estupros (Jack) ou delataram outro adolescente (caguetas) sem que recebam qualquer tipo de consequência, é encarada como uma forma de poluição e degradação do convívio” (OLIC, 2013, p. 7).

De acordo com regras que são estabelecidas pelos internos, é necessário identificar quem são esses adolescentes que não compactuam com os princípios morais estabelecidos pelo grupo e, por consequência, puni-los. O interno que cometeu infração do tipo gravíssima (principalmente estupro) pode ser isolado dos outros adolescentes pela direção

da CASA para que seja preservada sua integridade física e moral. O isolamento (conhecido também como “seguro”),

[...] do ponto de vista dos internos, é constituído por adolescentes que não honraram com o crime, isto é, são aqueles que realizaram algum tipo de prática, dentro ou fora das Unidades, que vai contra os padrões morais estipulados pelos internos. As principais práticas condenadas por eles são: o estupro, o desrespeito à visita alheia (olhar para a família de outro interno, andar sem camiseta enquanto houver visita no pátio ou colocar a mão nas áreas genitais), além do não cumprimento das regras de convívio estipuladas pelos adolescentes que ocupam os cargos de liderança, ou seja, promover a desunião entre os internos. (OLIC, 2009, p. 117)

Chamei atenção sobre a questão do Jack pois, ela traz uma discussão importante a respeito das relações de poder entre os adolescentes e como eles próprios penalizam àqueles que ferem a moral do grupo. É possível perceber também a criação de uma nova identidade, imposta pela instituição.

* * *

As análise e interpretações dos relatos apresentados nesse subcapítulo permite visualizar peculiaridades do ambiente de trabalho dos educadores musicais. As características da Fundação CASA têm uma relação muito forte com aquilo que Goffman chama de “instituição total”. Dentre essas características, os dados revelam: a criação de novas identidades por parte dos/das internos/nas; um ambiente marcado pela punição (ainda que resguardada pelo ECA); abusos de poder; criação de novas formas de comunicação, entre outras. As especificidades desse contexto podem se configurar como demandas para o trabalho de educação musical desses educadores.

4.3 – OS/AS ADOLESCENTES INTERNOS/NAS SEGUNDO OS EDUCADORES MUSICAIS

Por meio da descrição dos/das adolescentes da Fundação CASA, segundo os educadores musicais, busco desvelar questões culturais dos/das internos/nas e demandas específicas de se trabalhar com quem está privado de liberdade.

4.3.1 – Seus contextos de origem

A partir dos dados apresentados no capítulo 1, é possível observar que boa parte da população de internos se envolve com o crime organizado, pois a realidade de seus locais de origem provavelmente não dão escolhas a esses/essas adolescentes. A dificuldade de obtenção de dinheiro e a grave situação de pobreza podem ser fatores determinantes para que optem por delitos. Perguntei a Pablo sobre quem são esses internos/as e se entre eles haviam pessoas de boa situação financeira na Fundação CASA:

Pablo – Não, muito difícil. Um ou outro você vê que desviou da proposta familiar. Mas a maioria vem de família carente mesmo...

Sobre a criminalização de pessoas pobres, Sá comenta Zaffaroni:

Para esse autor, os indivíduos criminalizados pelo sistema tornaram-se criminosos por conta das condições de marginalização social que sofreram, que lhes acarretaram uma deterioração de sua pessoa e, conseqüentemente, tornaram-nos vulneráveis perante o sistema punitivo vigente, que é seletivo em relação a essas pessoas. O sistema penal seleciona e pune os indivíduos pertencentes às classes marginais, os mais frágeis, “aqueles que não somente são mais vulneráveis socialmente – posto que quase todos o são dentro do mesmo estrato social – mas os que são também mais *vulneráveis psiquicamente*, porque houve um processo prévio de condicionamento, de geração dessa vulnerabilidade psíquica, o que os coloca em situação de bons candidatos para a criminalização” (Zaffaroni, p. 25). (SÁ, 2007, p. 62)

Perguntei para Joana se ela tinha conhecimento dos motivos pelos quais aqueles adolescentes se encontravam na situação de privação de liberdade:

Joana – A gente fica sabendo de poucos né... só os que a gente acaba investigando e eu sempre vou perguntar justo sobre os piores. Eu sempre fico amiga mais dos piores... então acabo conversando um pouco mais e são sempre os casos mais terríveis... são os casos que você não consegue ligar o crime à pessoa... O cara é tão legal, troca uma ideia e tal, e matou, fez uns negócios absurdos né...

Ainda sobre a criminalização da população pobre, João fala da maneira como ele vê esses adolescentes e sua situação sociocultural:

João – [...] às vezes não que eu saiba o que acontece dentro da cultura deles, mas eu sei que existe uma cultura diferente... e o que eles almejam né, é o dinheiro. O que faz enfim, o menino ir lá assaltar... E também tem o macro né? A sociedade é cruel... Ela quer que as pessoas consumam e enfim... Eu não tenho uma opinião radical política pesada, sabe coisa do tipo “bandido tem que morrer”.

Caio – Malufiana.

João – É Malufiana... eu não tenho... Não faz parte da minha formação isso aí... Eu acho que a gente consegue, por exemplo, jogo de cintura em vários momentos... Só o fato de entender todo esse contexto...

A criminalização da população pobre é tão evidente para aqueles que trabalham em centros socioeducativos da cidade de São Paulo que o educador João acabou generalizando quando comentou sobre a cultura da população de internos/nas da Fundação CASA.

E dentro dessa cultura “Malufiana”, citada em meu diálogo com João, que faz referência a frase utilizada por Paulo Maluf (ex-prefeito de São Paulo), que em suas campanhas dizia “bandido bom é bandido morto”, se fortalece a ideia da cultura da punição e

também do aprisionamento desses adolescentes. A esse respeito, Sá se posiciona contrário à cultura do aprisionamento:

Se não há como se evitar a medida que impõe a privação da liberdade (e isto é uma verdade, dados os inegáveis casos de jovens infratores que oferecem riscos à integridade física das pessoas), o que se deve evitar é a priorização dessa medida, o que se deve combater é a “cultura” da prisão, aquela “cultura” que vê como principal ou quase única saída a punição, a repressão, a prisão. (SÁ, 2007, p. 91)

O aprisionamento ou a internação de adolescentes infratores/ras, mesmo regidos pelo ECA (cuja orientação é a aplicação de medidas socioeducativas e, portanto, não punitivas, em sua essência), ainda é prioridade na forma como o Estado de São Paulo age, o que determina também a caracterização de um contexto marcado por uma cultura “Malufiana”, “menorista” e pouco interessada nos direitos humanos.

Provavelmente, existe uma falsa sensação de que o ato de prender e internar melhora a situação de violência e do crime, o que faz com que esqueçamos da necessidade de investimento humano, principalmente para os mais vulneráveis. Joana também chama atenção para o contexto e a situação de origem desses adolescentes ao se referir sobre uma possível e efetiva reinserção desses internos na sociedade:

Joana – Eu acho que é possível, mas, eu acho que o problema desses adolescentes não está na Fundação... Por mais que a gente tem aí muitas situações que não se trata como deveria tratar, eu acho que o pior problema deles não está dentro da Fundação. Está fora da Fundação. Dentro da Fundação, mesmo tendo esses problemas, eles tem acesso a vários cursos que muitas vezes fora eles não têm; eles tem acesso à psicólogos, à pedagogos, à assistência social... uma série de profissionais que os auxiliam e aos seus familiares, com documento, com um monte de coisas. Fora da Fundação eles não têm nada disso... então, eu acredito que é possível [a reinserção], mas eu gostaria muito de ter o relato de alguém que saiu e conseguiu, porque eu acho que o problema é que, quando eles saem da Fundação... não que eles não foram sensibilizados o suficiente ou que eles não tenham talento suficiente, mas eles não tem a oportunidade de continuar... Existem muitas oficinas de graça, só que o adolescente mora lá no buraco e não tem dinheiro pra ir, e fora que eles vão voltar para o lugar onde eles não tem as oportunidades boas. Ao contrário, eles têm todas as oportunidades ruins né... porque o cara lá do tráfico vai tá lá pra chamá-lo de novo. Então, é assim, eu acho que, não é que o trabalho não é bom o suficiente; eu acho que eles quando saem de lá, eles se deparam com a cruel realidade que é essa, que é terrível.

O fato, portanto, do ambiente desses adolescentes continuar sob as mesmas condições do momento em que eles foram reclusos, a medida socioeducativa de internação que esses sujeitos estão cumprindo acaba por não propiciar efetivamente uma oportunidade para além do crime. Isso provavelmente resulta na continuação de uma vida no crime organizado que, por consequência, ocasiona a morte ou a reincidência de muitos e muitas adolescentes que passaram pela Fundação CASA.

Mateus fala de uma indignação e procura entender seu papel nesses centros:

Mateus – a gente faz um trabalho de recuperação, de conscientização mas, o buraco é muito mais embaixo. Isso me prejudicava também na questão emocional porque teve uma fase que dois alunos meus, um que morava aqui na minha vila mesmo, saiu e morreu. Falei: “caraca, meu, o que que aconteceu?” Era um moleque que eu tinha o maior respeito, falava comigo sempre de boa, fazia todas as atividades, não tinha problema nenhum. Outro moleque, mesma coisa. Morreu também. Aquilo me pegou pra caramba. Foi um período que eu fiquei muito deprê porque eu falei: eu não sirvo pra nada; estou aqui pra que, né? E aí conturbou toda a minha visão da Fundação, do meu papel com os meninos. Qual o meu papel nessa coisa toda? Eu só vim bater um violão com os moleques aqui... bater um cavaco com eles... sei lá, não sei... Tanto é que eu não tenho resposta até hoje, viu? Pra mim não é uma coisa tão simples assim do tipo, é educação, só educação musical, né? Porque há muitos outros fatores que permeiam ali, sabe?

Já Carlos acredita que se envolver no mundo do crime é questão de escolha e acaba desconsiderando esses aspectos sociais apontados anteriormente:

Carlos – Não, eu de certa forma tive em situações praticamente, vamos dizer, de certa forma muito igual a de muitos meninos ali dentro. Só que eu tive uma orientação, eu tive um fundamento de pai e mãe. Uma segurança pra que eu me tornasse a pessoa que eu sou... Eu venho de família também pobre, não é... eu venho de uma família humilde... onde eu não tinha condições de... Meu pai não tinha condições de pagar, por exemplo, uma aula de violão e isso eu também falo pra eles, não é? E assim, eu me identifico com muitas situações que aqueles meninos passam né... principalmente a questão de drogas, essas coisas que eu passei mas, de certa forma, foi banida na minha vida... Eu fiquei meio assustado e saí fora; procurei o lado certo da vida.

O diálogo a seguir traz um pouco das características da adolescência, demonstrada pelos internos participantes da oficina de música de Kaique e apresentadas pelo modo de comportamento desses adolescentes, em forma de brincadeira.

Kaique – Aí eles voltam: "Pô, senhor, cê num sabe, meu! Conheci uma gatinha lá fora, toquei um cavaquinho pra ela". Eu falei "é mesmo?" (riso). Quer dizer eles ficam...

Caio – Viajando né (riso)

Kaique – Viajando mano, viajando...

Caio – Que é uma coisa da idade também né, bicho.

Kaique – Sim, lógico!

Caio – Adolescente, eles adoram fazer isso.

Kaique – Adoram.

* * *

Os relatos apresentados permitem compreender certos aspectos da cultura desses adolescentes à luz da literatura estudada nessa pesquisa. É possível perceber, pela fala dos educadores, que a maioria da população privada de liberdade na Fundação CASA da cidade de São Paulo encontra-se em situação de risco social e que existe uma cultura de

criminalização das pessoas pobres. Outro aspecto levantado foi procurar entender a fase da vida desses internos/nas, que é a adolescência.

4.3.2 – Preferências musicais dos/das adolescentes segundo os educadores

Conversando com o educador Carlos sobre os estilos musicais ouvidos pelos adolescentes internos, ele me disse que o *funk* e o pagode são os mais comuns. Perguntei se havia algum outro estilo além desses:

Carlos – eu acho que, de certa forma, é mais ou menos isso aí. O reggae também... um pouco de reggae, um pouco de rock, mas são poucos mesmo...

Joana menciona outros gêneros musicais ouvidos por esses adolescentes:

Joana – [...] em relação a ouvir, a grande maioria é rap, funk e samba... são os três gêneros mais comuns entre eles, mas às vezes surgem algumas pérolas como o cara lá que ouvia jazz... (risos). Às vezes aparecem umas pérolas, mas os mais comuns são esse três gêneros.

Chamo atenção a uma questão específica dessa fala de Joana, na qual a educadora coloca de um lado o *rap*, o *funk* e o *samba* e de outro uma “pérola”, um adolescente que ouvia *jazz*. Essa fala apresenta certa disparidade entre a preferência musical do educador e do adolescente, assunto que voltarei a abordar.

Perguntei para João se existe alguma diferença no que diz respeito aos estilos musicais ouvidos pelos adolescentes internos entre diferentes centros, uma vez que ele trabalha em duas unidades.

João – É a mesma ...

Caio – E normalmente é o próprio funk que mais bomba.

João – O funk, o rap, o pagode, assim, nessa ordem. O funk é unânime; o rap, também assim bem forte. Está dentro da realidade dessa molecada. Samba e pagode, tem uns que gostam e outros que não gostam não. Existe o outro que já conhece... Se eu canto lá ‘Trem das Onze’⁵⁰, tem moleque que sai cantando.

Em contraponto à fala de João, dentre todos os educadores, apenas Henrique mencionou que a preferência musical dos adolescentes pode variar de acordo com o local onde está situada a Fundação CASA:

Henrique – Geralmente há uma predominância, mas não sempre do funk... isso depende de onde fica o centro de internação.

Retomando a questão dos estilos musicais ouvidos pelos adolescentes, Kaique fala

⁵⁰ Samba paulista composto por Adoniran Barbosa e lançado em 1964.

sobre essas preferências:

Kaique – A maioria é funk.

Caio – Mas rola alguma outra coisa?

Kaique – Ah... rap, funk e tem uns que gostam de samba.

Caio – Já encontrou algum que era de escola de samba?

Kaique – Já.

Caio – É?

Kaique – Não sei se ele era de escola de samba, mas sei que ele teve uma experiência com o samba. Acho que já o chamaram pra participar da bateria de uma escola de samba e ele ficou um tempinho ali, mas, dá pra vê que ele não ficou muito tempo assim, né.

Fiz a pergunta sobre a escola de samba para Kaique, pois já havia observado, enquanto educador, que alguns adolescentes fizeram parte ou atuaram de alguma forma junto a essas práticas musicais. Essas vivências com o samba às vezes são demonstradas nas oficinas de música.

Gustavo traz algumas mais informações que dizem respeito às “experiências musicais” dos/das adolescentes:

Gustavo – poucos participavam de escolas de samba. Havia alguns que chegavam com alguma experiência de tocar percussão ou mesmo lá no bairro, tocavam no grupo de samba, no barzinho. Poucos também chegavam com alguma experiência de canto. A maioria gostava de ouvir, frequentar bailes e lugares assim... talvez uma experiência mais passiva de música, né. Outros já haviam participado de projetos, inclusive do Projeto Guri quando menores. Mas poucos.

A ideia de “experiências musicais”, citada por Gustavo, está relacionada ao ato de tocar ou cantar e ir a bailes (baile *funk*, também conhecido como pancadão), atos responsáveis pela vivência musical desses/as adolescentes, o que ele chamou de “experiência mais passiva”.

O educador João também comenta sobre o samba, mas menciona que existe preferência pelo *funk* nas comunidades. Ele fala que possivelmente o elo existente entre os apreciadores de samba estaria ligado ao que ele chama de “musical” (talvez algo relacionado a instrumentistas). Já o *funk*, o vínculo com esse estilo não seria pelos aspectos estritamente musicais apresentados por ele, mas sim por todas as questões culturais em que essa música se sustenta. Em suas palavras:

João – essa molecada mais nova, eu percebo que não são todos que ouvem samba. Anos atrás o samba era até mais forte dentro da comunidade do que é hoje em dia. Hoje a molecada tá ouvindo o funk, mas não pela música em si, é por todo um contexto ali... O samba dentro da favela tem um lance de ser muito musical. O samba tem música... a harmonia, a melodia né... a estrutura da música... rítmica. O funk tem uma rítmica muito forte ali... existe um ritmo que

é muito forte né e que isso é cativante mesmo... Mas eu percebo que muitos dos meninos, eles não tem essa ligação musical que, por exemplo o pessoal tinha com o samba.

João, ao citar estilos musicais ouvidos nas comunidades, corrobora com a hipótese de que o *funk* tem sido a música mais ouvida pela população mais pobre:

João – [...] eu percebi que a música que eles ouvem na comunidade... na favela... enfim... o funk né... o rap... o samba... acho que hoje em dia mais o funk.

Gustavo observa que a preferência pelo *funk* está ligada aos locais de origem desses adolescentes:

Gustavo – Então... a maioria que tá ali é de periferia né... Eu moro na periferia, eu vejo como é a questão musical... Então, normalmente, eles vêm com um gosto musical muito voltado pra essas músicas de massa de periferia... funk, que hoje está muito em alta, pagode. É muito raro alguns adolescentes que ouvem ou conhecem MPB ou conhecem outros estilos...

No relato de Gustavo, o *funk* se encaixaria como uma música de “massa de periferia” e aparece como um estilo que “está em alta”, ou seja, que é mais ouvido.

Outra denominação utilizada por alguns dos educadores entrevistados para caracterizar a música que os adolescentes ouvem, que, por sua vez, está ligada diretamente a forma de pensar mencionada por Gustavo (música de massa de periferia), é o “modismo”, mencionado por Fábio e por Mateus, respectivamente, nos relatos a seguir:

Fábio – É o modismo né... é por causa do modismo, porque na infância o que eles têm é rádio, é o FM, é o que eles escutam. O FM é moda, é música de consumo, é música imposta a eles... A moda hoje é funk, é o funk ostentação...

Mateus – [...] então... eles ouviam muito o que a TV mostra. Quando eu entrei, o funk não era muito ouvido não. A molecada ouvia o rap... o rap era o número um... O rap era interessante por uns aspectos e por outros não. Era interessante porque o rap nacional é de cunho social... Aí depois de um tempo foi mudando. Teve a época do rap; agora é época do funk.

Outro assunto relacionado aos estilos musicais ouvidos pelos adolescentes da Fundação CASA é sobre uma suposta diferença de preferências entre as internas e os internos. De acordo com Mateus:

Mateus – [...] as meninas sempre foram mais ecléticas. A diversidade de músicas escutadas pelas meninas era impressionante. As meninas liam; todas liam, todas. Eu dava aula inclusive lá na biblioteca onde havia uma estante gigante de livro. Elas liam tudo; liam literatura... na época de Crepúsculo, Harry Potter e um monte de coisa. Já os meninos não. Os meninos não leem nada; não me lembro de ver um menino lendo e sempre o segmento musical dos meninos era mais restrito. Na época eles gostavam de rap e samba... agora eles gostam de, pelo menos enquanto eu estava, funk e samba. Bem pouco samba, mais pagode, né, de São Paulo tipo Exaltasamba, o Thiaguinho, essa turma toda. Já as meninas não.

Gostavam de Charlie Brown, gostavam de músicas mais românticas né, menos funk. Elas gostavam de funk, mas bem menos que os meninos, tanto é que todo final de aula, outra coisa que eu fazia também era uma roda de violão... algumas meninas sabiam tocar algumas músicas que eu havia ensinado. Eu deixava tocar, ficava uns dez minutos lá tocando aquilo lá. Foi um achado pra mim... Então, as meninas ouviam mais músicas diversas do que os meninos [...]

* * *

As narrativas dos educadores mostram que o *funk* é possivelmente o estilo mais ouvido entre os internos, uma vez que foi citado por todos os entrevistados. O *reggae*, o *pagode* e o *rap* também aparecem como parte significativa da cultura musical dos adolescentes da Fundação CASA. Interessante o ecletismo vinculado às preferências musicais das meninas.

É possível já apontar certo distanciamento da cultura musical dos educadores com a cultura dos/das internos/nas. Esse assunto será discutido com maior profundidade no próximo subcapítulo.

4.3.3 – Demandas que os/as adolescentes internos/nas trazem para o trabalho dos educadores

O sujeito privado de liberdade (no caso dessa pesquisa, o/a adolescente infrator/ra) está cumprindo uma medida que é coercitiva, ou seja, a obrigação de ter que cumpri-la. A coerção pode gerar nos internos a sensação de que tudo que está sendo realizado dentro do cumprimento de sua medida é para puni-los, podendo dificultar o trabalho de uma oficina de música, se ela for entendida como fazendo parte desse contexto de controle. Sob essa perspectiva, Gustavo comenta acerca da maneira como ele vê o/a adolescente privado/a de liberdade, entendendo sua situação de interno como uma “especificidade” que o diferencia de qualquer outro adolescente em liberdade:

Gustavo – Às vezes eu paro pra pensar sobre isso, se eu os enxergo de alguma maneira diferente. Eu os enxergo de uma maneira como eu enxergo qualquer outro adolescente. Na verdade, não chego a uma conclusão porque eu quero enxergá-los como qualquer outro adolescente. Entretanto, tem uma especificidade ali, né? Eles estão internados, privados da liberdade e não dá pra eu simplesmente não... entende? Eles são adolescentes que estão privados da liberdade, estão ali vivendo um momento muito ruim. Independentemente do que fizeram, é um momento muito ruim da vida. Então, tem uma especificidade. Acho que se diferencia do trabalho com outros adolescentes, como os do colégio onde dou aula também. A forma que eu os enxergo: eles são adolescentes como quaisquer outros, mas que tem uma especificidade... Estão ali num momento muito complicado. Julgamentos a parte, porque eu não estava ali pra isso, quem faz isso é o juiz, mas tem uma questão específica que eu tenho que levar em consideração pra poder dar aula.

Ainda sobre o mesmo assunto, Kaique fala da diferença entre participantes de uma oficina de música que acontece no meio de convívio externo e participantes em situação de internação na Fundação CASA:

Kaique – Ah, pra começar, eles estão lá dentro contra a vontade deles. Então, assim, a gente não pode esperar que eles vão querer fazer uma aula de música. Aqui [fora] as pessoas vão atrás da aula; elas têm já um interesse. Lá não. Então acho que a grande diferença é na questão de conseguir o interesse... conseguir despertar o interesse no aluno né, porque aqui já tem o interesse, aqui vai ter a questão das aulas mesmo, a questão técnica... Mas, a pessoa tá interessada, o aluno tá interessado. Lá não. O primeiro ponto que eu vejo com os meus alunos é o despertar desse interesse neles.

É possível já apontar uma primeira demanda: os efeitos da situação de privação de liberdade em que o adolescente em conflito com lei se encontra. Segundo a fala de Kaique, a obrigação em ter que cumprir a medida (privação de liberdade) reflete na forma como o/a interno/na irá interagir com a oficina de música que, por consequência, será algo que o educador musical terá que aprender a lidar e encontrar estratégias pedagógicas para “despertar o interesse”. Essa talvez seja a principal demanda que o/a interno/na e a situação do internado/da trazem para o trabalho do educador musical.

Em decorrência à privação de liberdade, outro aspecto da fala de Kaique que aponto como segunda demanda é o processo do “despertar do interesse” em relação à oficina de música. Dialogando com o discurso de Kaique, trago uma citação de Sá (2007) que trata do posicionamento e da atitude do internado (encarcerado, nos termos de Sá) mediante uma situação de falta de credibilidade na instituição ou na medida em que ele é obrigado a cumprir.

Os encarcerados não esperam que se “passe a mão sobre suas cabeças”, que se tenha compaixão deles, que os profissionais os tratem como “pobres coitados”. O que eles esperam e querem, sobretudo quando têm um objetivo de saudável reinserção social, é antes de tudo transparência e coerência nas intenções, nas atitudes e no discurso. Sua resistência aos programas e atividades a eles oferecidos deve-se a sua atitude precavida diante do grau de confiabilidade do discurso da instituição. (SÁ, 2007, p. 207)

Nesse sentido, Sá oferece subsídios para interpretar a narrativa de Kaique a respeito dessa demanda. No momento em que o/a interno/a se vê obrigado a participar da oficina de música, é necessário, portanto, que ele/ela passe a confiar, dar credibilidade e importância, a ponto de ser algo de seu interesse. Por outro lado, Kaique considera também como possibilidade a realocação, para uma outra atividade, no caso daqueles/as que não se sentem motivados/das pela oficina, dando o lugar para outros interessados:

Kaique – Eu nem ia querer, ia falar "olha, esse daí não quer nada com nada, tira ele". Lógico, tem menino que você vê que não quer nada com nada... eu chego, troco uma ideia com ele, e falo pra ele jogar a real: "você não quer fazer?"... É que têm muitos que são obrigados a estarem ali né, aí eu tento conversar com o Centro pra tirar, colocar quem quer.

João, na fala a seguir, trata da negociação que se deve ter com os adolescentes internos para atingir objetivos de sua oficina. Essa negociação tem a ver com o mencionado “despertar de interesse” (que aparecerá mais adiante como estratégia pedagógica):

João – A maior dificuldade talvez pra mim agora, durante a aula, é na informação que eu quero passar e no resultado que eu quero atingir com aquela informação... É a negociação. Qual o objetivo no final de um ciclo? Fazer uma apresentação com música e tudo mais. É a negociação que vai te fazer dar as aulas legais; é a negociação que vai fazer eles prestarem atenção em você... em tudo que você fala e eles lerem semicolcheia, colcheia, semínima e as pausas referentes. Como é que se faz um cara daquele ler? É negociando... é trocando uma ideia, é mostrando porque aquilo pode ser legal, porque aquilo pode ser interessante pra alguma coisa que seja do interesse dele. Fazer o cara se interessar é difícil. A maior dificuldade minha eu acho que é essa, é despertar o interesse. Por onde eu pego o interesse dele e como colocar informação que eu tô a fim, dentro daquilo e conseguir um resultado. Eu creio que é na base dessa negociação. Difícil pra mim; eu sinto que eu tô aprendendo... Eu não entrei lá sabendo...

Outra questão mencionada, que apresento aqui como terceira demanda específica do trabalho com internos da Fundação CASA, é a diferença entre trabalhar com adolescente do sexo masculino e com adolescente do sexo feminino, como relata Gustavo:

Gustavo – Então, que foi outra surpresa pra mim. Eu imaginei que coro seria mais fácil com as meninas e mais difícil com os meninos e foi totalmente o oposto! Com os meninos não tive problema... tive ali os meninos cem por cento na aula o tempo todo e com as meninas não. Foi um pouco reflexo do que acontecia na CASA, mas um pouco porque realmente é muito difícil. Eu demorei mais de um ano para aprender a lidar com as meninas. Eu, como educador; educador e aprendiz. No começo apanhei muito, não sabia como lidar com elas porque... a realidade feminina da internação é diferente. Porque as meninas elas são, em relação à família, mais largadas... A gente vê, por exemplo nas reuniões de família dos meninos sempre tem muitos pais, familiares... As meninas, nem se compara... Tipo, de sessenta meninas, eu vejo lá dez pais né. Então, assim, é muito pouco em relação ao que a gente tem com os meninos de proximidade familiar. Por se tratar de menina, a família deixa... se a menina faz alguma coisa em relação a crime e tudo mais, elas são abandonadas, são deixadas, são largadas... Tem uma série de coisas que podem interferir nisso. Mas também tem a questão delas serem mais emocionais né... da autoproteção que elas têm que ter. Elas são muito masculinizadas, inclusive... Talvez por essa autoproteção que elas precisam ter. Assim, eu fico tentando estabelecer sinais ou o que leva ao comportamento feminino dentro da internação ser muito diferente dos meninos. Então, elas batem de frente muito mais que os meninos. Eu brigava muito com eles; falava assim “pode questionar”. Com elas, qualquer coisa era motivo pra questionar, pra bater de frente, sabe? Enfim, elas tinham uma questão de impulsividade muito maior... São públicos diferentes. Eu encontrei o meu caminho pra trabalhar com elas que foi estabelecendo um vínculo até mais forte, mais conversas e tudo mais, mas não sei te dizer assim especificamente porque que com meninas em internação tem

esse diferencial de ser mais difícil. Mas também, quando elas vencem essa barreira, que eu talvez chamo de autoproteção, quando você vence isso, elas se apegam e respeitam também...

A quarta demanda está ligada às dificuldades do trabalho de educação musical voltado a idade de 12 a 18 anos, ou seja, adolescentes. Entendo essa demanda como não exclusiva de sistemas de privação de liberdade para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, pois o trabalho de educação musical voltado para pessoas dessa faixa etária poderia ocorrer em várias outras situações e locais. No entanto, esse subcapítulo é um espaço para expor e discutir os relatos dos educadores que apresentam demandas que o trabalho com a população de internados/das pode trazer e, nesse sentido, a adolescência aparece como uma delas.

Joana comenta sobre uma possível resistência (por parte dos adolescentes) pelas oficinas de música, não por reflexo da situação de privação de liberdade, mas por conta da fase da vida:

Joana – [...] existe sim uma resistência deles para o novo, mas isso por conta da adolescência, eu acho...

Fábio enfatiza ainda a questão de que a “juventude é mais acelerada”, característica explicada por suas palavras no relato a seguir:

Fábio – Eu vejo o adolescente hoje em dia... Eu tenho uma visão e graças a essa visão e também graças a deus ela é completada por causa da visão dos colegas que me passam. A gente conversa muito... Assim, ficou claro que a juventude hoje, de uns anos pra cá, ela é mais hiperativa, ela é mais impaciente... A gente encontra às vezes mais dificuldade do que antes pra dar aula... a juventude que vem agora, vem bem questionadora... então, às vezes coisas simples como respeito... uma relação de respeito entre educador e aluno às vezes nem sempre acontece, o básico às vezes nem sempre acontece... Então, é uma juventude mais acelerada né... é isso que eu penso...

Ainda sobre esse assunto, Kaique não vê tanta diferença entre trabalhar com adolescentes internos e não internos, visto ambos terem a faixa etária em comum e, portanto, supostamente as mesmas características:

Kaique – não faço tanta diferença assim, eu acho, dos meninos que estão lá dentro, para os meninos que estão aqui fora... É só outra situação só... Mas muitos dos que estão lá dentro, muitos dos que tão aqui fora agiriam da mesma forma... a faixa etária...

Caio – Eles vêm de fora né, então são as mesmas pessoas.

Kaique – Eles vem de fora, é a mesma coisa.

A última demanda analisada e interpretada a partir da fala dos educadores está relacionada à disparidade cultural existente entre educadores musicais e adolescentes

internos/nas, no tocante às preferências musicais e ao quanto essa disparidade torna-se um aspecto determinante na atuação dos educadores.

Primeiramente, sistematizo as trajetórias musicais e educacionais dos entrevistados no quadro 13, com o objetivo de lembrar as informações específicas relatadas no subcapítulo 4.1 pelos educadores.

| Educadores | Síntese da trajetória musical e acadêmica dos educadores musicais entrevistados |
|------------|---|
| Carlos | <ul style="list-style-type: none"> • Graduado no curso de licenciatura plena em música. • Contrabaixista. • Músico <i>freelancer</i> de samba, MPB. |
| Joana | <ul style="list-style-type: none"> • Estudou bateria, percussão popular e percussão erudita. • Estudou no Souza Lima, Music Center, ULM, Escola Municipal e na Contemporânea. • Cursa pedagogia. • Fez cursos Orff, Dalcroze, Kodaly. BoomWalkers. Estudou com Josette Feres, com Teca Alencar e Barbatuques. • Baterista e percussionista. |
| Kaique | <ul style="list-style-type: none"> • Cursou direito e Cursa licenciatura em música. • Fez curso livre de teoria musical na ULM. • Toca acordeão e cavaquinho. |
| João | <ul style="list-style-type: none"> • Graduado em enfermagem. • Estudou piano. • Formação musical na família. • Tocou e toca em grupos de rock. • Baterista. |
| Henrique | <ul style="list-style-type: none"> • Cursos livres pela UDESC. • Cursou licenciatura em música, mas não se formou. • Estudou no Souza Lima e no Instituto Bacarelli. • Percussionista, baterista e cantor. • Gosta de chorinho, samba, punk rock, heavy metal, ópera. |
| Gustavo | <ul style="list-style-type: none"> • Cursou Educação Musical na UFSCAR, mas não se graduou. • Graduado em comunicação social; cursa fonoaudiologia. • Cantor. • Estudou teclado e piano. |
| Fábio | <ul style="list-style-type: none"> • Estudou percussão erudita no Conservatório de Tatuí. • Graduado em administração de empresas. • Sambista batuqueiro. • Gosta de diferentes gêneros da música brasileiros. |
| Mateus | <ul style="list-style-type: none"> • Estudou contrabaixo na ULM. • Estudou teoria na Ordem dos Músicos do Brasil. • Estudou coral no Sesc. • É bacharel em contrabaixo elétrico. • Fez pós-graduação em canção. • Fez curso de técnico de áudio. • Tocou em grupos de samba e pagode. • Se considera músico de samba. |
| Pablo | <ul style="list-style-type: none"> • Bacharel em violão erudito. • Toca violão, cavaco e bandolim. • Já tocou em grupo de pagode, samba, MPB, chorinho. |

Quadro 13: Trajetória musical e acadêmica de cada educador

De acordo com esse quadro, as preferências e os contextos de atuação musical se

situam no âmbito da música popular e da música erudita; os gêneros musicais citados e praticados por esses educadores se concentram principalmente no samba, no rock e na MPB, compondo as trajetórias e as histórias de vida de cada educador. As entrevistas mostram que nenhum educador cita o *funk*, o *reggae*, o *rap* ou o pagode (estilos musicais citados pelos educadores enquanto práticas musicais realizadas pelos adolescentes internos) como gêneros de suas preferências. Talvez os educadores que mais se aproximam da realidade musical dos/das adolescentes são os educadores Fábio e Mateus, pois eles se dizem músicos do samba. Como o pagode ouvido pelos adolescentes é um subgênero do samba, identifico nesse ponto algo em comum entre estes dois educadores e os internos.

O *funk*, por exemplo, estilo musical talvez mais apreciado pelos internos, é algumas vezes considerado por alguns educadores musicais como ruim ou elementar. Isso é perceptível, por exemplo, em uma fala de Pablo, que coloca o *funk* e o samba como práticas equivalente a “zero conhecimento musical”.

Pablo – [...] falando de música, os adolescentes têm zero conhecimento musical. Claro que ninguém lá é vazio, mas assim o que conhecem de música é o funk, um pouco de samba. Parte do conhecimento musical deles é esse. Então, pra você passar um repertório pra eles e trazer também o seu conhecimento, você tem que ter esse olhar assim né, de você fazer uma análise da turma... pra você poder pensar numa estratégia até de repertório também.

Na narrativa acima, observamos também certo interesse na utilização do *funk* e do samba como estratégia de troca de experiência musical entre educadores e os adolescentes (sobre essa estratégia e outras estratégias pedagógicas, discutirei no subcapítulo 4.4.3). Em um diálogo com o mesmo educador, ele fala da sua relação com *funk* e como ele utiliza os estilos musicais ouvidos pelos adolescentes internos apenas como estratégia pedagógica:

Pablo – Eu, sinceramente é difícil eu escutar um funk... raramente eu consigo escutar...

Caio – Não faz parte do seu gosto pessoal?

Pablo – Não faz parte do meu gosto pessoal, mas assim eu lembro quando eu... que eu fazia bastante... tinha um rap do Snoop Dogg⁵¹ que a gente pegava e trabalhava como inicial... A gente ganhava uns alunos e a partir daí, a gente ia inserindo outras coisas também; outras coisas legais de um outro universo que eles também ouviam e gostariam... E assim, você ia abrindo caminho pra encucar neles outras possibilidades musicais também. Mas geralmente eu não focava nas preferências deles... porque tem que haver uma troca... Não era de uma via só não... eu tinha que trazer muita coisa pra eles também...

Esse diálogo mostra certa falta de interesse do educador para com *funk* e para com a preferência musical dos internos, demonstrada por algumas de suas colocações, quando, por

⁵¹ Snoop Dogg é um *rapper* dos Estados Unidos.

exemplo, Pablo menciona que não ouve *funk* em casa por não fazer parte de seu gosto musical, porém ele diz trabalhar Snoop Dogg com seus alunos, justificando e se mostrando um educador aberto aos estilos dos adolescentes. Essa abertura coloca o *funk* no mesmo lugar da música de Snoop, não se preocupando ou procurando entender as diferenças entre os estilos.

A fala de Pablo também apresenta certo interesse em “ganhar os adolescentes” em um processo de troca, porém sem focar na preferência musical dos adolescentes, mas sim, provavelmente, no que o educador entende que deve ser ouvido ou estudado. A preferência musical dos adolescentes aparece nesse diálogo como uma estratégia inicial, mas não como um fim, ou seja, não existe aparentemente intenção do educador em trabalhar os estilos musicais ouvidos pelos internos como foco principal de atenção e de estudo em sua oficina de música.

Perguntei para a educadora Joana se ela gostava desses gêneros musicais ouvidos pelos adolescentes internos:

Joana – Não são os gêneros que eu ouço normalmente... Aliás, eu comecei a procurar mais depois que eu comecei a trabalhar na Fundação, mas, não são meus estilos favoritos.

A mesma educadora respondeu se tinha ou ainda tem algum preconceito com relação aos estilos musicais que os adolescentes internos ouvem.

Joana – Agora não mais, mas existia... Na parte do samba, na verdade, se você falar samba você generaliza uma série de coisas. Eles são focados mais no pagode... Na questão do pagode, eu não tinha preconceito, mas eu não conhecia e como também não era muito meu som favorito, não fazia questão de ouvir. Mas, na verdade, eu sou muito eclética e muito fácil de dobrar na parte da música. Eu posso até de repente não gostar num primeiro momento, mas eu me abro pra conhecer o novo. Existia sim o preconceito, não vou dizer que não, mas não foi uma coisa difícil de ser quebrada... Eu sou muito aberta pra ouvir coisas novas.

Outro relato que apresenta disparidades é do educador Fábio ao falar do quanto a mudança das preferências musicais que ocorreram no tempo influenciou na performance musical dos adolescentes internos.

Fábio – [...] anos oitenta... que era a onda do samba, do pagode também... tudo se encaixa... todo mundo tocava um tantã, um pandeiro, um repique⁵². Tinha roda de samba... hoje, no dois mil, esse molecada só quer sabe de rap, por isso que os cara não tocam direito...

É possível perceber, por meio dos relatos, que existe uma disparidade cultural entre educadores e educandos. Porém, a dificuldade em entender, aceitar e trabalhar com a

⁵² Instrumentos característicos do gênero musical samba.

cultura musical desses adolescentes (para além de uma estratégia pedagógica) não está restrita aos educadores musicais. Em algumas unidades, o *funk*, por exemplo, não era bem visto pelos funcionários, chegando a ser proibido ouvir e trabalhar com esse estilo nas oficinas de música ou em qualquer outra situação educacional, recreativa ou festiva da Fundação CASA.

Talvez pelo fato de uma parcela dos *funks* ouvidos pelos adolescentes internos fazerem apologia ao crime, criou-se certo desprezo e distanciamento de uma parte significativa daqueles que trabalham na Fundação CASA. No entanto, saliento que o *funk* não se resume a fazer apologias ao crime (PALOMBINI, 2009). O ato de proibir essa prática vai na contramão do que está previsto na legislação. Importante ressaltar que o ECA garante a liberdade de escolha, por meio do capítulo IV, Art. 58. “No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura” (ECA).

* * *

Foi apontado nesse subcapítulo cinco demandas que os/as adolescentes trazem para o trabalho de educação musical: o reflexo da privação de liberdade sobre os adolescentes; os desafios no “despertar do interesse” dos/das adolescentes para com a oficina de música; aprender a lidar com especificidades dos gêneros masculinos e femininos na internação; as especificidade da adolescência; e a disparidade existente entre as preferências musicais dos educadores musicais e dos adolescentes internos.

A insistência de chamar a atenção para as demandas se dá, pois elas ajudam na interpretação e na compreensão da construção de uma forma de trabalho na Fundação CASA por esses educadores musicais entrevistados. Será possível também torná-las públicas para o conhecimento de futuros educadores musicais, que poderão vir a trabalhar nesses contextos.

4.4 – CONSTRUÇÃO DO TRABALHO DE EDUCADOR MUSICAL NA FUNDAÇÃO CASA

Apresento nesse subcapítulo as análises e interpretações dos dados que dizem respeito à construção de um trabalho de educação musical na Fundação CASA. A primeira questão refletida é sobre os relatos que tratam do entendimento dos educadores musicais sobre a medida socioeducativa, bem como a maneira como os educadores entendem o papel da educação musical e da música na Fundação CASA da cidade de São Paulo.

Em seguida, apresento e discuto os dados sobre as demandas gerais do trabalho de educação musical na Fundação CASA. A construção dessas formas de trabalho e as

estratégias executadas pelos educadores também são assuntos discutidos nesse subcapítulo.

4.4.1 – Medida socioeducativa e a oficina de música no sistema de internação

No capítulo 1 dessa dissertação, discorri sobre o contexto do objeto de estudo da pesquisa, incluindo o Estatuto da Criança e do Adolescente e as medidas socioeducativas. Como o trabalho dos entrevistados está inserido no conjunto de atividades que compõem a medida socioeducativa de internação e de internação provisória aplicada à adolescentes infratores/ras, achei pertinente saber dos educadores musicais seus conhecimentos em relação a esse assunto. Apresentarei, com base nos dados, o entendimento, por parte dos entrevistados, sobre tal medida. Procurei também conhecer as maneiras como cada educador vê a música e a educação musical no contexto de cumprimento da internação e da internação provisória.

4.4.1.1 – Internação, ressocialização e as Oficinas de Música

A internação está prevista para os casos em que o juiz percebe que um ou uma adolescente pode causar riscos ao meio de convívio social externo, avaliando, portanto, a gravidade da infração cometida. Segundo o educador Carlos, a medida socioeducativa de internação permite que o/a adolescente se afaste das questões que fizeram com que ele/ela fosse internado/da. Em suas palavras:

Carlos – Eu acho que [a internação] ajuda, principalmente, em primeiro lugar, para que eles tenham um distanciamento um pouco de outras realidades... porque isso afeta a mente deles... Para que não procurem só coisas ruins...

Outro aspecto apresentado na fala desses educadores é a música como importante meio para reinserção social, ajudando o/a adolescente a sair da situação de internado/da. João comenta sobre:

João – [...] por isso que eu acho que [a música] se faz necessária num ambiente desse aí. Tem N questões e eu acho que a música nesse ambiente é importante. Sendo bem colocada, acho que ela é importante.

Henrique acredita que tocar um instrumento é uma boa forma de ressocialização:

Henrique – Eu tenho certeza que mesmo aqueles que reincidem, por um momento, foram felizes com a música e trouxeram felicidade também... A música é sempre importante, pra ressocializar, nada melhor do que tocar um instrumento né, ou cantar porque isso a gente faz em grupo.

O mesmo educador comenta também sobre a valorização do sujeito em

desenvolvimento e o quanto a música no cumprimento da medida socioeducativa de internação pode ser eficiente nessa questão:

Henrique – Das diferentes pessoas que eu atendi até hoje [na Fundação] e foram muitas, todas elas, sem exceção, entraram em contato com música de qualidade, técnica de um instrumento, aguçaram a sua cultura, porque entraram em contato com outras culturas... Está aí também outro motivo para eu enaltecer a aula de música em conjunto.

João fala do potencial da música em auxiliar na construção de valores para adolescentes que sofrem nos seus contextos de origem com a carência de uma estrutura de formação (família, escola, equipamentos culturais, etc.).

João – Eu percebi que o Guri tem uma filosofia educacional de levar música como uma ferramenta social. Não a música em si, mas outros valores como valores de vida. Então através da música, e eu senti isso nos polos abertos, dava pra passar pra eles e trocar uma ideia acerca de outros valores através da música; através de um grupo de percussão. Mas aqui na Fundação CASA, eu percebi que a música pode levar a algumas coisas, alguns valores que são profundos... Eu acho que na vida de alguns meninos, que têm carência de tudo mesmo... de família, de educação, de tudo, quando você mexe com valores numa população dessas, com pessoas nessa realidade, acho que aí você percebe mais na pele, mudanças através da música... Acho que é importante o Projeto Guri dentro da Fundação CASA... é um projeto importante ali dentro.

Ainda sobre a potencialidade da música na Fundação CASA e o seu papel na internação, Joana explicita:

Joana – Eu acredito na música. Eu acho que a música, independentemente de ter uma formação musical de se tornar um músico e tal, ela trabalha o ser humano como nenhuma outra arte trabalha. Nenhum outro artifício, outra ciência, outra arte... a música ela te envolve... ela trabalha com a parte do movimento, da dança e tal mas, também trabalha com o seu intelecto. Ao mesmo tempo que ela é uma arte, ela é uma ciência... Então, ela trabalha com o desenvolvimento do ser humano... É bom para o desenvolvimento deles como indivíduos e é bom como um trabalho social porque, o gostoso de fazer música, é fazer música em conjunto. Fazer música sozinho não tem graça. Então, como o trabalho é em conjunto, você tem que desenvolver o instrumento, mas tem que ter paciência com o outro também, desenvolver e ajudar né... Às vezes eles estão tretados, o cara que não consegue e o cara que consegue tá tretado, então se você coloca um do lado do outro pra ajudar, e você tem que esperar, ter a paciência de esperar um naipe passar pra depois você passar e entender que você não está sozinho no mundo, porque você vai juntar o cavaco e a percussão e aí vai sair um som mais interessante do que aquele que estava separado. Então, por exemplo, lá na CASA Tâmis que a gente trabalha com três instrumentos, por mais legal que seja, a parte do violão, do cavaco e da percussão, quando a gente junta os três, aí sim que a gente forma a ação. [...] Com certeza a música contribui muito.

A educadora acredita que a música pode auxiliar em questões relacionadas ao desenvolvimento humano, como aprender a respeitar todas as partes do grupo, aprender a ouvir mais, aprender a trabalhar em conjunto, entre outras questões apontadas por ela como

importantes para uma relação social harmoniosa e colaborativa. Carlos complementa o relato de Joana sobre a potencialidade da música para ampliação cultural:

Carlos –[...] eu acho que a música de certa forma traz o intelectual né... melhora o conhecimento deles de outras regiões, de outros povos. Por meio da música você tem um passeio pelo mundo. E eu acho que isso que é legal também... é muito importante saber que quando você aprende música, você começa a conhecer povos, você conhece regiões...

Caio – Então amplia?

Carlos – Amplia o conhecimento, eu acho que melhora a vida em questão de conhecimento, de território e tudo mais...

O educador Carlos também acredita que as oficinas de músicas na Fundação CASA podem ser um ponto de partida para que os adolescentes se profissionalizem e se tornem músicos.

Carlos – A música é um complemento que na minha opinião, é primordial para que eles possam também, de repente, sair daí e se tornarem profissionais... Eu acho que não existe nenhuma barreira pra que isso possa ser realizado... A música melhora a sua atenção, melhora o seu comportamento, melhora a sua vida, melhora o seu bem estar...

Carlos relata o caso de um adolescente em situação de liberdade assistida que construiu uma história com a música:

Carlos – [...] eu trabalhei numa situação onde era muito parecida... era liberdade assistida né... que eram adolescente que já tinham saído da Fundação CASA e estavam passando por aqueles cursos de reabilitação profissional e tudo mais e eles tiveram a oportunidade de fazer aula de música... entendeu? E eu tive um aluno meu que também estava na situação de criminalidade e tudo mais... que teve a possibilidade de entrar numa faculdade e hoje em dia ele é formado em música... trabalha com música. Desenvolveu-se e é um músico que toca música erudita...

Perguntei também para Henrique se ele tinha conhecimento, sobre uma possível continuação dos adolescentes na música, pós-internação:

Henrique – Vi alguns aí, até alguns que já estão em escolas de samba, em projetos culturais.

Caio – Uhum... Então é positivo o trabalho de música?

Henrique – Muito positivo... mas ele sempre será né, mesmo que seja como forma de terapia.

Alguns educadores mencionaram sobre um “ambiente diferente” que a oficina de música cria no interior da Fundação CASA. Entendo esse “ambiente diferente” como sendo a parte não distorcida da medida socioeducativa de internação e internação provisória. São também momentos de valorização dos/das adolescentes internos/nas, diferentemente do tratamento que muitas vezes eles recebem da equipe dirigente da Fundação CASA e dos abusos cometidos por alguns funcionários. Kaique fala um pouco desse ambiente criado pela

música:

Kaique – Temos a musicalidade ali. Aí eu paro para fazer os arranjos, ensino pra eles e tal... Eu percebo que eles saem assim um pouco daquele ambiente, nem que seja por cinco minutos... A gente está tocando lá, tá fazendo um samba, com cavaquinho, por exemplo. Vira um ambiente diferente, sabe, para você chegar, conversar... E eu percebo isso neles, eles vem, "vamo canta aquela música?"

É possível perceber por meio do relato acima um ambiente menos repressivo.

João relata sobre uma “abertura de sensibilidade” que a música pode suscitar nos adolescentes, amenizando a rigidez de uma “instituição total” (conforme as reflexões realizadas no subcapítulo 4.2.2):

João – Eu acho assim, por exemplo, um menino fazer um sabonete... aprender a fazer sabonete... eu acho que eu vejo a importância disso... eu acho que existem valores agregados ali pô... você tem um trabalho... você viver dignamente... você ter capacidade e condições de trabalhar dignamente e fazer sabonete... vender, enfim, ter uma profissão... Acho que também depende do professor que tá dando uma aula de fazer sabonete... às vezes o cara tem uma sensibilidade ali que através da aula de fazer sabonete ele passa coisas pro menino que são muito importantes na vida dele... Às vezes o menino nem vai fazer sabonete. Mas eu acho que a música, ela já exige uma abertura de sensibilidade da pessoa... A música entra no campo da emoção e acho que quando você entra nesse campo, você de certa forma consegue criar uma ponte ali de informação e que pode atingir o menino de um jeito muito mais forte. Neste sentido, a música no processo socioeducativo é uma ferramenta que tem um poder... Lógico que isso não é a música... É o contexto, é também a compreensão do educador. Mas, eu acho que, no caso do Projeto Guri, pelo menos a forma que eu entendo e que eu tento atuar, é sempre nesse sentido, de que a música é uma chave pra uma abertura emocional. Já vi um monte de moleque chorando tocando... sabe, por causa de uma letra... Acho que a música tem esse poder assim, essa ação...

Pablo diz que a música é um meio para se trabalhar outros temas para além dos conteúdos estritamente musicais:

Pablo – Olha, a música é uma desculpa, vamos dizer assim, ela é um meio para uma finalidade... É claro, a gente quer ensinar música com excelência, mas a gente quer que através da música essas pessoas sejam transformadas. Então, na Fundação CASA, a gente consegue uma relação que vai além da parte musical... Então, é uma relação que vai muito além da música, muito além do instrumento... Ali você tem momentos de conversa. Você está dando aula, mas de repente a aula te encaminha pra uma conversa que não tem nada a ver com música. Então, você acaba entrando na vida do aluno e ele entrando um pouco na sua também... Consegue conversar de outras coisas também... você consegue dar um auxílio naquilo que ele precisa né, você consegue fazer com que ele desabafe com você também... A maior parte dos adolescentes não continuam os estudos de música. Mas, parte da disciplina, do acolhimento, da dedicação, da entrega, tudo isso fica para eles, eles carregam pro resto da vida [...]

O relato acima permite também perceber certa criação de vínculo para além da

relação institucional que separa educador do educando quando Pablo menciona sobre as conversas e como um acaba “entrando na vida do outro”.

Concluo essa parte com um fala de Fábio que enfatiza o potencial da música no ambiente socioeducativo e menciona, inclusive, a ideia de que a música “salva”. Porém, ele fala que deveria existir mais políticas públicas, tendo a música e o ensino de música nos locais de origem desses adolescentes:

Fábio – A músicas tem muito potencial... a música salva, sem dúvida... A música é um dos vícios que o jovem poderia se viciar. Fumar música, beber música entendeu? Injetar música na veia... poderiam fazer tudo isso [fala rindo] com a música. Se o aluno tivesse aula de música, duas vezes por semana, como ele tem na Fundação CASA, se houvesse política pública... Porque você vê que no presídio, na cadeia tem tudo, mas na comunidade não tem nada... porque se ele saísse dali da Fundação e fosse pra comunidade dele e fosse inserido, tivesse mais orquestras, tivesse mais grupos pra se tocar, tivesse mais bolsistas...

4.4.1.2 – Disparidades entre o ECA e a percepção da Fundação CASA por parte dos educadores

Gustavo observa que existem disparidades entre o texto do ECA e aquilo que ele vivenciava na Fundação CASA.

Gustavo – [...] quando eu entrei na Fundação, eu li bastante sobre ECA para poder entender, porque eu não entendia absolutamente nada. E não foi isso que me fez entender sobre medida socioeducativa. Apesar de ter o conhecimento suficiente para ver que existem esses protocolos, a gente está longe de chegar ao que eles querem... Mas, conhecendo na prática, é uma realidade muito diferente daquilo que tá no papel.

Nem sempre o ambiente de internação e de internação provisória cumpre com o que está previsto no ECA. Um exemplo é a dificuldade de superar a ideia e o entendimento da internação como castigo (provavelmente por conta das irregularidades que ocorrem nas CASAs) ao invés de compreendê-la como socioeducativa. Mateus, confuso com a referida dificuldade, relata que seu trabalho na Fundação CASA não tem a ver com a medida socioeducativa (no caso, entendida como castigo).

Mateus – Nesse âmbito é fundamental e cabe a gente como professores entender isso. Entender que a gente não é castigo; a gente não é parte da medida. Isso que eu sempre falei pra mim mesmo: quero nem saber de medida socioeducativa... Meu negócio é música... Vou lá... eu vou tocar com a molecada. Lógico que a gente está dentro de uma instituição, trabalha pra outra. Sou um profissional. Mas eu sou profissional que tenho minhas convicções também. Meu negócio é a música... Não quero saber do castigo porque se você entrar numas da medida em si, você começa a fazer parte dela também. Eu nunca achei que a música pudesse fazer parte de uma medida socioeducativa, apesar de estar lá dentro... Sempre tentei desconectar do macro... porque pra mim... no meu começo, eu queria entender o todo, a Fundação CASA, a medida, onde a gente queria chegar. Depois de um tempo falei:

meu negócio aqui é a música. Esse intuito favoreceu muito o jovem, porque eu não ficava trazendo problemas de um ponto pra outro. Eu me dedicava ali ao nosso momento musical, para ter esse momento, como se fosse fora da instituição né... Eu tentava isso pelo menos. Acho que era esse um objetivo que eu não sabia muito bem; acho que é, tentar criar um outro ambiente...

Algo importante de ser pontuado sobre o relato acima é que, devido a uma série de fatos que são veiculados na mídia e que confirmam abusos de poder e punições ilegais nos centros de cumprimento de medida socioeducativa de internação e internação provisória, é possível fazer com que o educador tenha certo distanciamento das medidas socioeducativas.

Por mais que possa haver distorções, o texto do ECA é sim em prol da criança e do adolescente e prevê, acima de tudo, a proteção integral, que é um grande avanço em relação às legislações anteriores (Códigos de Menores de 1927 e 1979). O trabalho de educação musical, portanto, seria a parte que cumpre com a legislação, trazendo para a Fundação CASA questões previstas que dizem respeito aos aspectos socioeducativos e, portanto, não punitivos.

4.4.2 – Demandas do trabalho na Fundação CASA

Uma questão base dessa pesquisa e que apresentarei pontualmente nesse subcapítulo são as demandas do trabalho na Fundação CASA relatadas pelos educadores musicais nas entrevistas.

As demandas do trabalho na Fundação CASA são de naturezas distintas. Com base na análise dos dados, criei categorias de demandas, com a finalidade de sintetizar e organizar as falas dos educadores musicais entrevistados.

4.4.2.1 – Demandas do espaço (ambiente artificial)

A demanda do espaço é mais generalista e está associada a vários fatores, principalmente aqueles relacionados às características da “instituição total” presentes na Fundação CASA. Sobre aspectos gerais do espaço, João explicita:

João – Ah, eu acho que trabalhar na Fundação depende lógico de uma disposição, de uma pré-disposição... Deve-se ter consciência de que é um lugar difícil... que tem uma pressão muito grande. Não é um lugar legal. É um lugar que tem um monte de gente presa, um monte de menino preso que não queria estar ali, né...

De acordo com alguns entrevistados, esses aspectos gerais, abordados no capítulo 1 e apresentados ao longo de todo esse capítulo 4 sobre a Fundação, estão associados a uma cultura que se estabelece no ambiente carcerário:

Nenhum ser humano normal aceita naturalmente um poder totalitário que o controla 24 horas por dia. Daí, emergem entre os presos um poder informal e uma cultura paralela, definindo regras, costumes, uma ética própria e até mesmo critérios e condições de felicidade e sobrevivência. Não é descabido conjecturar-se sobre um pacto latente (não verbalizado) entre esses dois sistemas de poder, a fim de se garantir a tranquilidade, ainda que aparente, perante a sociedade e a opinião pública, da instituição prisional. Constitui-se pois, assim, um ambiente artificial, do qual ninguém gosta, num primeiro momento, mas ao qual todos, com o tempo, acabam aderindo, de uma forma ou de outra. (SÁ, 2007, p. 115)

E, portanto, o espaço da Fundação CASA apresenta-se aos educadores musicais como um “ambiente artificial” com o qual eles vão ter que aprender a lidar. Ainda sobre a demanda do próprio espaço, Fábio fala de como a Fundação CASA mexe com o “psicológico” dos educadores:

Fábio – [...] é psicologicamente difícil pra gente, porque você está num momento de tensão. Aí, uma aula na Fundação CASA de três horas vira seis sempre... Todos os dias, bons ou ruins, você tem um clima carregado. Querendo ou não, você está num ambiente que é carregado... Os jovens não estão ali de graça e também não estão exalando boas energia... Inclusive os funcionários. Ninguém ali está exalando boa energia, boas vibrações... Não estamos em um templo budista. Ali estamos na Fundação CASA, na FEBEM... Então acaba que a energia é pesada... Isso a gente sente quando a gente dá uma aula... O que pega é o psicológico e não o físico... Então, esse é um agravante na vida de um educador na Fundação CASA...

Uma outra questão proveniente de um “ambiente artificial” diz respeito à revista e ao controle daqueles que ali trabalham, algo que incomodava o educador Mateus:

Mateus – Foi isso... eu tinha que ser revistado completamente... tinha que esperar um tempão pra ver quem eu era, quem eu deixava de ser...

4.4.2.2 – Demanda da violência e rebelião

No subcapítulo 4.2 tratei das primeiras impressões dos educadores musicais na Fundação CASA e os relatos mostraram um imaginário bastante influenciado pela cultura do medo, pela cultura “menorista”, pela influência das mídias na “demonização” da adolescência pobre. A questão da violência e das rebeliões é sim uma realidade dos centros socioeducativos da cidade de São Paulo, diferente da maneira como os veículos midiáticos apresentam (que não deveria ser utilizada como entretenimento pela televisão e jornais) e que os educadores vão ter que interagir no seu cotidiano nos centros de internação e de internação provisória. A rebelião, por exemplo, é uma demanda desse trabalho bastante temida por parte dos educadores. Para exemplificar essa demanda, apresento alguns relatos sobre tal assunto.

Como já foi comentado ao longo dessa dissertação, o educador João, junto a mim, teve a vivência de ser refém em uma rebelião na CASA Itaquera, no ano de 2013. Como o

educador João possuía, naquele momento, pouco conhecimento acerca da Fundação CASA (assim como eu), provavelmente não tinha percebido algo que ocorria de errado dias antes da rebelião, que resultou em muitos funcionários feridos e uma fuga de quase metade da unidade. Fábio fala de características, percebidas por ele, de uma unidade que está prestes a uma rebelião. Nessa percepção, ele descreve a maneira como os internos transmitem essa tensão por meio de seus gestos. Ele comenta também sobre a responsabilidade dos funcionários e da gestão para o bom funcionamento da CASA:

Fábio – Sim, quando você está num momento de tensão, a CASA fica silenciosa, no caso dos meninos. No caso das meninas, ocorre um alvoroço... Você trabalha com tensão... Aí, na verdade, o objetivo também não é que a gente entre pra dar aula em condições dessas... Mas a instabilidade não é só por parte dos jovens internos, mas dos funcionários antigos, com visão de penitenciária e o pessoal da segurança, do pedagógico... Porque os meninos, os jovens veem brecha...

Mateus relata sobre seu afastamento, por conta dos casos de violência observados por ele:

Mateus – Lá, daquela unidade da zona leste, eu me afastei. Liguei lá e falei que não ia mais. Na outra eu fiquei, mas nessa eu não fui mais. Imagina, cheguei um dia lá, o aluno estava com os rosto todo queimado, cheio de bolha... Perguntei o que aconteceu. Botaram fogo num módulo lá... aí o aluno foi pegar não sei o que e se queimou... e aquilo tava me fazendo mal assim... Questão da violência excessiva; o ambiente é violento, a gente sabe disso... A gente fala da medida socioeducativa, mas é um ambiente de castigo e ponto. Então você se acostuma com a violência, mas para mim chegou um ponto que passou da conta...

4.4.2.3 – Demandas das regras e do tratamento dos internos

Algumas demandas específicas do trabalho de educação musical na Fundação CASA estão associadas às suas regras, que acabam limitando os educadores em seu processo criativo de lecionar, como a proibição do *funk*, relatada por Mateus.

Mateus – [...] pessoal da Fundação não gostava que a gente abordasse funk com eles... então deixava meio de lado porque eu respeitava... que eles deviam saber o motivo disso... eu não queria bater de frente com o pessoal da Fundação porque eles tavam lá mais tempo do que eu... semana inteira né eu ia lá duas vezes por semana...

O tratamento que alguns funcionários conferem aos internos também são demandas que acabam prejudicando as oficinas de música. Fábio comenta sobre uma situação em que um funcionário “estragou sua aula”:

Fábio – eu lembro que na minha época... dois mil e cinco... um funcionário um dia parou a aula... Ele estragou a minha aula com a abordagem né... Eu estava fazendo uma construção, ele já chamou os meninos de ladrão, bandido, entrou daquele jeito e ó... “esses ladrão aí na

minha época...” Ele é funcionário das antiga... de penitenciária e tal...

4.4.2.4 – Demanda do tempo de duração da oficina de música

O tempo da oficina de instrumento também aparece como uma demanda que está relacionada aos objetivos dos educadores e o que de fato é possível produzir no tempo pré-estabelecido para o trabalho. Joana considera o tempo de duração das oficinas como a maior demanda desse contexto:

Caio – Então as oficinas duram três meses?

Joana – Na sua grande maioria, isso pode ter uma mudança entre uma CASA e outra, mas a maioria dura três meses.

Caio - Três meses. E cada adolescente pode... ele pode ou não continuar no outro ciclo?

Joana – Depende da CASA, tem CASA que permite, tem CASA que não permite.

Caio – Então é uma média de três meses pra cada adolescente, pra ensinar a tocar um instrumento e apresentar coisas novas.

Joana – Com certeza o ambiente é um fator que seria na minha opinião o segundo fator, porque eu acho que o tempo é o pior. Porque é pouquíssimo tempo pra gente poder conseguir chamar eles pra gente né... o ambiente prejudica? prejudica! Mas, a gente consegue transformar a atmosfera da aula em uma coisa tão gostosa que parece que aquela sala que a gente tá fazendo aula nem está na Fundação CASA né... não vou dizer que cem por cento mas, eu ousou dizer que a maioria se desliga do que está acontecendo na CASA e consegue curtir, se concentrar ali na aula...

Carlos também fala do tempo como fator problema para o aprendizado musical dos adolescentes internos em cumprimento de medida socioeducativa:

Carlos – A situação principal, vamos dizer... acho que é pouco tempo, de repente, pra um aprendizado de música. Porque, você sabe muito bem que, a situação pra você ter um conhecimento musical depende de muitos anos e três meses pra uma formação é muito difícil... É muito difícil de lidar com isso aí...

4.4.2.5 – Demanda da realidade social dos internos e de fatores que frustram os educadores

Essa demanda está associada à frustrações dos educadores musicais referentes ao trabalho na Fundação CASA. Em um relato de Mateus, o educador comenta sobre não acreditar no trabalho que faz e nos resultados dele:

Mateus – [...] a quebrada dele meu... tá tudo igual... o dinheiro tá igual...

Caio – Às vezes pior né.

Mateus – É, pior... aí o moleque com dezoito anos não tem um dinheiro no bolso... os pais também não tem dinheiro... É uma coisa real... e aí você vê que, meu, qual é o meu papel? E é frustrante pra mim foi, muito mesmo... Eu falo “caraca meu”... pra mim tinha dado... precisava do trabalho, cresci muito com o trabalho, não estou falando que é um trabalho que eu não faria de novo... poderia fazer. Faria com a mesma dignidade, mas chegou um momento pra mim que eu falei meu... eu num entendo mais o meu papel nisso tudo... Sabe meu, crise existencial mesmo... aí foi que eu resolvi dar um tempo...

Já João fala da dificuldade de trabalhar com as frustrações, principalmente aquelas relacionadas aos seus planejamentos e ao estímulo de seus educandos com a música:

João – Pô... trabalhar com as minhas frustrações... porque às vezes a gente planeja e a gente está planejando tocar um som... Eu comecei trabalhar peça de percussão com os meninos: samba em três, samba em sete, samba em sete por oito... essas coisas que são desafios muito grande... Já é desafiador em um polo aberto pra uma criança estruturada com pais incentivando, imagina pra um menino que está lá na Fundação CASA e não quer aprender né... que não quer estar lá... Então assim, eu senti vontade de fazer isso... eu percebo que isso faz parte do meu jeito de dar aula hoje em dia... esse tipo de desafio né... mas, eu percebi que eu preciso lidar com as minhas frustrações porque [...] aí eu falo: pô mano, mas é tão legal... “Mas que legal, legal o que?” “Não é legal”... Então eu acho que trabalhar com as minhas frustrações é uma dificuldade [...]

* * *

Ao organizar e analisar as narrativas dos educadores musicais entrevistados, pude perceber que tais demandas, provenientes das especificidades do trabalho no ambiente de internação socioeducativo, fazem com que o educador musical se adapte, se modifique ou crie sua forma de atuação nesse contexto.

4.4.3 – Formas de trabalho na Fundação CASA

Um dos questionamentos base dessa pesquisa é saber como esses educadores constroem suas formas de atuação na Fundação CASA, acreditando que esse ambiente possui demandas específicas (já citadas) e que essa construção, bem como as formas de atuação, provavelmente estão ligadas a elas. Foi possível conhecer, com maior profundidade, por meio das entrevistas, os processos de construção desse trabalho, experiências e estratégias pedagógicas dos educadores musicais.

4.4.3.1 – Construindo uma forma de atuação na Fundação CASA

O primeiro ponto que apresento são os dados das entrevistas que trazem informações sobre a construção de uma maneira de lecionar na Fundação CASA.

A experiência (relação sujeitos e mundos)

Muitos educadores mencionam que a forma como eles aprenderam a lecionar na Fundação CASA foi pela experiência, pela prática. A respeito da ideia do aprendizado pela experiência, Joana comenta:

Joana – Eu acho que é importante um curso, com certeza, mas eu acho que a prática é tão

boa quanto ou um pouco mais, porque eu observo que têm muitas pessoas que têm milhares de cursos, inclusive universitários e que na prática, as crianças acabam com elas. Acho que a experiência conta muito.

Sob a mesma perspectiva de Joana, Kaique fala de uma constatação, em que explicita que sua forma de atuação está ligada às fases da vida e às experiências ao longo dos anos:

Kaique – Óh, se eu tivesse saído do colegial, começado a fazer faculdade de licenciatura de música, sei lá, de bacharel, sei lá, e fosse lá de cara trabalhar, talvez eu não aguentaria...

Caio – Quer dizer, você iria encarar o trabalho de outra forma...

Kaique – De outra forma, completamente diferente.

Caio – Mas você teve alguma formação pra dar aula na Fundação CASA?

Kaique – Experiência de vida.

Kaique complementa, alertando sobre a diferença de lecionar na Fundação CASA, fomentando a ideia de incluir o tema em questão em “escolas” e “faculdades”, para melhor formar aqueles que trabalharão neste ambiente:

Kaique – Eu acho que poderia até ser tema de matéria de escolas, de faculdades da área musical o trabalho dentro de instituição, presídio, Fundação CASA. Porque é diferente. A pessoa que sai, que dá aula aqui fora e de repente vai dar aula lá dentro, vai ver que... a pegada é outra.

Ainda acerca da ideia de experiência, Kaique reflete:

Kaique – Ah, eu acho que é a experiência, toda a bagagem de vida, de experiência, a maturidade... Eu acho que eu só tive maturidade agora. Agora, quero dizer, de uns cinco anos pra cá. Pra falar "ó, tô vivendo de música" e é isso que eu quero. Tudo que eu passei serviu para formar minha cabeça, meu pensamento, meus conceitos e tal...

As falas de Joana e Kaique dizem respeito às situações vividas por eles a serviço de suas funções enquanto educadores musicais. Essas “experiências” se mostram fundamentais na construção de suas formas de atuação nas unidades Fundação CASA.

Fundamentado em Dewey, interpreto a prática de lecionar como um espaço de relação de sujeitos e mundos, propício às “experiências” nas quais os educadores podem ter “experiências singulares”. Lembro que essas “experiências” são “singulares” quando “o material vivenciado faz o percurso até sua consecução. Então, só então, ela é integrada e demarcada no fluxo geral da experiência proveniente de outras experiências” (DEWEY, 2010, p. 109-110)⁵³. E a partir da formação profissional baseada na “experiência” do educador musical, Carlos fala da construção de sua maneira de trabalhar na Fundação CASA,

⁵³ A citação completa está no capítulo 2, página 48.

apontando modificações em sua forma de atuação com o passar do tempo.

Carlos – Em primeiro lugar, nossa! Essa é uma pergunta primordial pra mim porque assim... Quando eu entrei na Fundação CASA, eu era um camarada que, eu cheguei já... vamos dizer assim, de uma forma grotesca... E uma coisa que eu aprendi, que eles [adolescentes] me ensinaram, é que não adianta você chegar de uma forma brusca. Você tem que chegar com humildade e tentar se nivelar à situação deles... de cada aluno, compreender cada aluno... Eu acho que isso aí foi fundamental pra mim. Principalmente a humildade... porque se você não tiver humildade, se você chegar achando que você sabe muita coisa, na realidade você não sabe nada... Eu acho que isso aí acrescentou bastante coisa na minha vida... Estou muito contente com isso e aprendi bastante.

Mateus também relata sobre mudanças em seu modo de agir atuando como educador musical da Fundação CASA:

Mateus – Eu era muito rígido no começo... muito muito... porque estavam muito indisciplinados em todas as aulas... Aquilo começou a me sugar de tal forma que eu comecei a pensar e refletir sobre meus atos. Vi que eu precisava segurar um pouquinho mais o meu lado emocional pra poder fazer a coisa fluir... Não é uma utopia... não tinha como parecer uma coisa perfeita, não é perfeito... E a gente queria uma coisa perfeita; eu queria ser pleno em todas as minhas atividades e não era. Aí, fui trabalhando e falei “opa, vou segurar essa onda”. Vou ser menos rígido e vou fazer a coisa acontecer do jeito que dá.

Novamente é possível perceber a relação “sujeitos e mundos” modificando a forma como esses educadores vão atuar a partir de suas percepções particulares de seus locais de trabalho.

Questionei Gustavo sobre sua formação e sua trajetória profissional, procurando saber o quanto elas ajudaram na atuação dentro da Fundação CASA:

Gustavo – Como eu sou muito intuitivo e menos metódico, aliás eu sou quase nada metódico... Sou intuitivo no sentido de eu aproveitar as minhas experiências. Faço testes o tempo todo enquanto eu estou dando aula. Então já dei aula pra todos os tipos de público, desde crianças na rede municipal de ensino até a terceira idade, adolescentes, adultos... e eu fico o tempo todo experimentando e estudando também. Essas experiências ajudaram a desenvolver-me como educador dentro da Fundação CASA. Eu não tinha experiência, nem fazia ideia de como seria dentro da Fundação CASA, mas, tudo que eu já tinha trabalhado com crianças, adolescentes, adultos e até terceira idade, as experiências foram, com certeza, preponderantes pra eu poder chegar à minha forma de trabalho dentro da Fundação CASA. Então, é aquela coisa: pega um pouco ali, um pouco aqui, e monta pra poder chegar a algum resultado. Mas sempre experimentando. Por eu ser tão menos metódico e mais intuitivo... eu acho que a experiência conta muito. Hoje, por exemplo, eu tenho uma forma bem diferente de dar aula. Mas foi por causa dessas experiências que eu cheguei aqui, entende?

Pablo fala da formação profissional do educador musical versus a sensibilidade criada pela experiência:

Pablo – Claro que a formação do profissional é importante. O educador tem que ter conhecimento daquilo que ele vai passar, mas tem que ter muito tato, né... Você está na sala com dez ou doze alunos no mesmo lugar, mas, você tem personalidades diferentes naquela sala. Então, você tem que estar com o olhar o mais ampliado possível pra você não perder esse aluno... Quando eu falo que é bem diferente de polo aberto é que no polo aberto você consegue ter uma leveza maior. Na Fundação CASA você tem que ser muito mais dinâmico e tem que ser rápido nas suas ações... Você vê que um menino ali dispersou, você já vai nele óh, vamos lá, vamos trabalhar...

A palavra “experiência”, tão presente nas narrativas desses educadores, ganha uma densidade de sentidos quando compreendida segundo Dewey. Retomando o exposto no capítulo 2, para esse filósofo, a experiência “não está associada principalmente ao conhecimento, mas às vidas e ao modo de viver dos seres humanos. Nos termos de Dewey, viver é a interação [...] contínua entre indivíduos e seus meios” (ELKJAER, 2013, p. 92).

Os educadores musicais entrevistados mostram-se “sujeitos da experiência”, segundo Larrosa, pois têm “algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião”. (LARROSA, 2004, p. 26 e 27).

Troca de conhecimento, capacitação e experiência

A experiência que compõe o aprendizado para atuação na Fundação CASA também acontece pela troca de conhecimento entre educadores musicais do Projeto Guri, que contrapõem alguma “capacitação” oferecida nesse projeto à experiência da atuação na Fundação CASA.

Acerca da troca de conhecimentos entre colegas, Mateus destaca o valor:

Mateus – [...] o grande barato são os professores que estão lá. Cada metodologia que você fala: como o cara chegou nisso? Porque o cara aprendeu na prática e o cara tem uma vivência, cada músico é um universo e cada professor desenvolve sua didática. Eu baseei toda a minha didática nos outros professores... peguei um tequinho daqui, um tequinho dali. Quando eu vi, tinha a minha didática [...]

Kaique também fala a respeito da troca, incentivando, entre os educadores, esse modo de formação para o trabalho de educação musical na Fundação CASA:

Kaique – A gente tem que trocar. Eu sempre troco com o outro professor que tá lá comigo. É bom saber de outros professores, como é que pensa... Eu acho até que a gente tinha que se juntar mais para trocar essas experiências né.

Caio – Falta pra caramba.

Kaique – Falta... Porque às vezes não está funcionando pra mim de um jeito, está pra você de outro... Eu posso te dar uma ideia, você me dá uma ideia...

Comentei com Pablo que a formação para o trabalho de educador musical na Fundação CASA tem se restringido fundamentalmente à prática direta em seus contextos de trabalho. Sobre a preparação dos educadores musicais, Pablo comenta:

Pablo – Ela tem acontecido assim, mas não é o ideal... O ideal é você de fato ter uma capacitação pra você poder ter uma boa atuação né... a gente até tem uma pré-capacitação, mas você aprende muito mais no dia a dia e no acompanhamento que você tem durante as aulas

O acompanhamento que Pablo se refere é dos supervisores. Os educadores musicais recebem visitas (em seus locais de trabalho) dos supervisores de seus “naipes”. Esses profissionais dão aos educadores musicais suporte técnico relacionado ao instrumento e aos conteúdos musicais; suporte educacional relacionado à práxis e às demandas específicas dos educadores que dizem respeito a materiais pedagógicos, cordas de violão e de cavaquinho, pele de instrumentos de percussão, entre outras coisas.

Joana comenta sobre a importância do acompanhamento de seu supervisor para a sua atuação:

Joana – [...] agora, um ponto muito importante que eu não posso tirar na questão da Fundação CASA foi a ajuda que eu tive incondicional do meu supervisor, [...] que é uma pessoa muito experiente na Fundação CASA e que realmente, assim, se não fosse ele, acho que eu teria desistido no primeiro dia... Ele me deu a maior força; me deu vários toques né... e aí eu fui achando o meu caminho, a minha linha. Mas com certeza a experiência dele me ajudou muito.

E sobre o que o Projeto Guri oferece para o trabalho desses educadores, Pablo, que atualmente exerce a função de supervisor de cordas, comenta:

Pablo – [...] material didático não tem... A gente tem o que é combinado. Tem as diretrizes do Projeto Guri que estabelecem algumas coisas que têm que ser passadas... Tem aquilo que a gente se compromete a fazer com o grupo de educadores do centro que a gente trabalha... E aí você vai estabelecendo como você vai passar essas coisas. Então aí é onde está a questão: como você vai fazer essas coisas...

As diretrizes citadas por Pablo fazem parte da composição do Projeto Político Pedagógico do Projeto Guri⁵⁴, que determina algumas questões que devem ser seguidas pelos educadores musicais. Muitas delas dizem respeito a aspectos técnicos do instrumento. Perguntei a Pablo sobre a importância em tocar bem o instrumento que irá ensinar:

⁵⁴ Este documento, composto de 178 páginas, está disponibilizado apenas aos que atuam na Associação Amigos do Projeto Guri.

Pablo –[...] ajuda porque, vamos dizer assim, os alunos te testam... Tudo bem, você vai ensinar algo, mas se você não tocar... “pô o professor não sabe tocar” como é que é isso né... Então, tem que ter uma boa formação, tem que ter o mínimo de conhecimento... Você tem que ter um bom conhecimento do seu instrumento pra você poder tocar e realmente fazer com que os alunos se estimulem vendo você tocar [...]

Porém, ele complementa dizendo que não basta capacidade técnica instrumental:

Pablo: [...] mas, eu acho que a vivência, a experiência de vida, ela é muito forte na Fundação CASA. Não é só a questão técnica. Ela é importante porque você só vai conseguir passar aquilo que você tem de conhecimento... se você não tem uma boa formação, se você não tem uma condição técnica da melhor, então isso você tem que ter[...] Mas vai além disso... vai do envolvimento da experiência de vida que você tem, da compreensão, da paciência que você tem, do olhar que você tem...

É possível observar nas palavras de Pablo o reconhecimento da necessidade de uma formação de base para o trabalho na Fundação CASA, seja ela educacional, seja ela técnico instrumental. No entanto, interpreto as falas desse educador (e de outros citados nesse subcapítulo), fundamentado em Larrosa, que vê que é por meio da “exposição” do “sujeito da experiência” que a “experiência” acontece, o que pode ser base de um processo de construção de formas para se trabalhar nesse contexto. Lembrando Larrosa:

O sujeito da experiência é um sujeito “exposto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (LARROSA, 2004, p. 26)

Construção da sensibilidade

A percepção do local de trabalho e suas especificidades tem demonstrado serem fatores fomentadores e criadores de uma sensibilidade facilitadora para a construção das maneiras como cada educador vai atuar. Essa sensibilidade do educador está ligada ao não engessamento ou a uma possível “exposição” (LARROSA, 2004). A respeito dessa sensibilidade, Mateus relata:

Mateus – [...] mas é isso, aprendi na prática, né. Mas é diferente você ser professor de música e ser professor de música na Fundação... É outra coisa... como eu te falei, tem que trabalhar, eu acho que é possível passar conhecimento sim, só que não pode engessar, se engessar ferrou... Como eu vi várias vezes, as pessoas tentarem, mesmo não querendo, fazer um método rígido. Tem que fazer isso, tem que fazer aquilo... No meu caso, quando eu mudei

minha metodologia foi por minha causa... Eu não fiz baseada em ninguém e nem nas instituições, mas eu sou uma pessoa e eu penso também... Você vai dar aula em Itaquera, o negócio é barra pesada, blocos em conflito, conflito com grupo daqui, grupo dali e aí como que você faz... você tem que se virar, é aí que você aprende né...

A educadora Joana também relata sobre a sensibilidade para o trabalho de educação musical na Fundação CASA. Ser sensível à esse ambiente, segundo ela, está relacionado à “experiência” (em seus termos):

Joana – E chamar os alunos, isso depende muito da turma, tem turma que responde rápido, tem turma que não e aí você vai variando as atividades... Eu gosto muito de trabalhar com o corpo, mas tem aluno, tem turma que você vai com o corpo eles não querem. Então assim, eu acho que é muito a sensibilidade né... Eu acho que, meu, é a experiência... Não sei se existe algum curso de psicologia que de repente forma né...

Caio – O ato de você entrar na Fundação, se deparar com uma situação problema e superar...

Joana – É exatamente...

Caio – Ou, ir embora pra casa...

Joana – É... Tem vezes também que você não consegue. Você não é o super herói, mas, eu acho que a gente consegue vencer a maioria por conta da experiência mesmo. Eu não sei explicar, você cria uma sensibilidade né... teve uma capacitação, não lembro se você estava, que foi um diretor de Fundação CASA dar uma palestra e ele falou que a Fundação CASA tem um cheiro (risos), tem mesmo né, mas tirando aquele [risos]... você sente o cheiro quando o negócio tá esquisito...

A construção da sensibilidade pode ser percebida na quebra de certos preconceitos por parte do educador musical. João comenta a respeito:

João – [...] a música pra quebrar preconceito é uma ferramenta... Nossa, demais... vi assim preconceitos de mão dupla... Eu quebrei muito preconceito meu dando aula na Fundação CASA... A minha compreensão musical, cultural, depois que eu entrei no universo deles, assim, de saber o que que é... Meu respeito e o valor que eu dou pra toda essa realidade, hoje em dia é muito maior, porque eu quebrei muita coisa que eu achava através da música.

Gustavo também comenta acerca da quebra de preconceitos e da experiência ligada à construção da sensibilidade: a criação de vínculos.

Gustavo – Bom... eu disse que eu entrei com uma série de preconceitos... o que é natural do ser humano, não que eu os alimentava, mas tinha. Desde o início, já do primeiro contato, eu comecei a destruir um monte de coisas, então assim, eu tive várias orientações... Várias dicas no começo né... Tipo assim: tem que agir assim com eles, tem que ser assado e depois eu acabei descobrindo que não é bem assim... não tem uma fórmula de agir, de trabalhar... Eu acho que é assim, eu aprendi que você tem que ser muito verdadeiro naquilo, você tem que gostar do que faz e isso talvez seja requisito básico pra que dê certo o trabalho... Foi isso. Eu queria estar ali... Eu amo o que eu faço e, tipo assim, colocava tudo de mim naquilo [...] uma coisa que de repente talvez eu possa salientar é o vínculo né... Uma das coisas que eu fui orientado, quando eu entrei na Fundação, era não estabelecer vínculos com os adolescentes, mas, pela experiência, mais uma vez eu vi que, sem vínculo, eu particularmente não acredito

num processo de educação completo né. Então, eu acho que o vínculo que você estabelece com o aluno, com o aprendiz é extremamente importante pra que o negócio comece a fluir e foi o que aconteceu. Eu criei vínculo com cada adolescente, mesmo que ele passasse ali por duas semanas...

Como é o/a educador/ra musical para a Fundação CASA

Outra questão comentada e discutida durante as entrevistas foi tentar descrever qual seria o perfil de educadores musicais da Fundação CASA. Mateus o caracteriza a partir de uma percepção particular sobre sua atuação nos centros socioeducativos:

Mateus –[...] até hoje eu penso nessa questão do perfil... eu acho que esse perfil é justamente se você está disposto a pagar o preço... Porque pra cada um é de um jeito, eu paguei um preço pra isso, eu fiquei oito anos lá e trabalhava pra caramba, pensando, me dedicando, tentava manter os horários, ser preciso, mas, acho que talvez o perfil seria esse: você quer pagar o preço? Porque tem um preço, é diferente de você dar aula lá na EMEF⁵⁵, chega lá o aluno óh, vô ali tomar um café, estuda agora, quando eu voltar quero você tocando isso aí... É diferente de você tá lá com o aluno e ele não estudou porque ele só tem aquele momento né... Então, eu acho que é esse controle emocional, tipo assim, eu acho que o perfil é esse controle emocional, você aguenta? [...] aí o cara coloca na balança, fala: meu tô aqui há seis meses, já tô vendo como vai ser o resultado... acho que vou fazer outra coisa... Eu vi isso várias vezes e vai fazer outra coisa... Então talvez essa questão do perfil que a Joana falou, de estar disposto a... tem um preço... Porque você se dedica, é uma dedicação diferente... Eu vejo isso muito agora que eu tô dando aula num outro projeto lá em Guarulhos [...]

E esse “pagar para ver” apontado por Mateus está relacionado às demandas do trabalho de educação musical na Fundação CASA que, por sua vez, interferem na escolha do educador em trabalhar ou não nesse contexto. Ainda sobre o perfil “pagar pra ver”, Mateus comenta com maiores detalhes.

[...] era o emocional na frente, você tinha que estar com o controle emocional gigante meu, porque cada dia era um dia diferente... podia ter rebelião... Teve um dia, que eu acho que foi... Eu fui na CASA Encosta Norte na segunda feira, aí falaram óh, não vai ter aula hoje porque o negócio tá meio estranho né... eles percebiam quando estava prestes a ter uma rebelião então é melhor não dar aula... Quando era assim eu nem entrava né... falei óh, fui! [...] eu não queria pagar pra ver não... Aí na terça feira eu fui dar aula no Brás [...] Vi na TV, os canais tipo Cidade Alerta e tal... helicóptero filmando de cima né... Aí puxando o cara lá, o cara desmaiado, o outro saindo pelo portão sangrando... Aí já fiquei mal, fiquei zuado... Meu o que que eu posso fazer... Falei, vou dar aula... Fui lá pro Brás dar aula, cheguei lá o diretor e o pessoal da secretaria falou, “Mateus a gente tá sabendo que está tendo rebelião lá no Encosta Norte, não fala nada pros meninos tá... Eu já estava em um estado, falei: “meu, são meus amigos que estão lá também”... não quero passar informação pra ninguém... na verdade eu não estava querendo nem... eu estava em um lugar de preocupação e estresse, mas qual foi o resultado... respira, se concentra e dá aula... foi o que eu fiz... Eu estava mal, o olho cheio de lágrima, meio transtornado... Eu respirei, controlei a ansiedade e o

⁵⁵ Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF).

emocional... foi o ideal mano, e aí, eu sei o resultado emocional depois disso né... você ficar três, quatro horas com uma preocupação absurda em um lugar e dando aula num similar né... mas eu fiz meu trabalho, ninguém percebeu como eu estava... Todo mundo achava que era uma coisa normal rebelião, não é normal gente... não é normal os moleques cortarem a garganta, é outro papo [...] até no Guri eu falei sobre isso... contei todo essa história e falei “cadê a sensibilidade de vocês”, vocês me deixaram sozinho... isso é questão de sensibilidade... “está tendo rebelião?” “quem da aula lá?” “onde ele está?” “liga pra ele, fala com ele”... isso é questão de sensibilidade... que o institucional às vezes peca né [...] Talvez dentro desse nosso pensamento eu não tenha esse perfil pra dar aula em Fundação... Eu forcei uma barra, fiz o trabalho, pensei no trabalho, sei que eu fui eficiente [...] eu fiz o trabalho, os resultados vieram... fui respeitado no trabalho feito, mas pensando nesse âmbito, eu não tenho esse perfil não... deixar o emocional entrar na frente, aí ferra tudo né cara...

As densas falas de Mateus trazem a palavra “disposição” e a frase “pagar pra ver”, apontando demandas do trabalho na Fundação CASA que abalaram seu “emocional”. A realidade da violência é um fato problemático nesse ambiente e estar exposto ao risco de uma rebelião, de ser violentado, de ver amigos machucados são requisitos que, segundo Mateus, caracterizam o perfil do educador da Fundação CASA. Desse modo, a ideia de “sujeito da experiência” de Larrosa (2004) interage com a fala de Mateus, inclusive por alguns termos usados; de acordo com o educador, a ideia de “pagar para ver” pode ser relacionada, em certos sentidos, com um sujeito aberto às experiências, um “sujeito exposto”. Essas experiências pela exposição podem ser fundamentais para a construção de maneiras de trabalho na Fundação CASA, mas elas também podem frustrar os educadores musicais, pode criar novos preconceitos e pode ser a base para uma desistência do exercício de um educador musical.

Acreditando, portanto, que a forma de atuação pode estar ligada às demandas do trabalho na Fundação CASA, talvez o perfil de educador musical possa estar ligado à ideia do sujeito “exposto”, aquele que “paga pra ver”. Conforme os educadores musicais se expõem para as demandas desse trabalho, algumas modificações em suas formas de atuação acontecem, conforme relata Pablo:

Pablo – Tem perfil que é facilitador [...] Quando você entra na Fundação CASA, tem que estar aberto a mudanças né, inclusive de você mesmo... Quando eu entrei, eu teoricamente seria um educador que não tinha perfil de Fundação CASA, mas, nos primeiros dias de trabalho eu tive que mudar toda a minha forma de atuação... Tive colegas assim que entraram, tiveram dificuldades no início, insistiram, continuaram tendo dificuldades até entender que tinham que mudar algumas coisinhas na personalidade... A personalidade também é fundamental, tem que ter calma e tranquilidade... Você tem que ouvir muito... eles gostam de falar ao mesmo tempo né, você tem que ter ouvido pra ouvir todo mundo ao mesmo tempo [...]

Finalizando essa seção, Joana relata sobre outros pré-requisitos para a construção

do trabalho de educador musical na Fundação CASA, definindo também um suposto perfil:

Joana – Eu acho que é um conjunto de coisas... Todos os cursos que eu fiz e todas as experiências que eu tive me ajudaram pra poder dar aula na Fundação CASA hoje... Mas eu acho que um ponto principal é a questão do perfil mesmo, é você ser uma pessoa que se identifica com esse público, em um sentido de ir além da parte musical, de tentar entender o outro lado, mesmo que você nunca tenha passado por isso... de ter essa sensibilidade, de se colocar no lugar e ir adequando a informação que você tem e que precisa passar com esse público... Então é assim, não existe um curso específico e nem sei se existisse se isso iria formar... Lógico que contribui, sempre contribui né. Mas formar alguém, eu acho que é difícil, eu acho que primeiro é o perfil. Infelizmente tem gente que tem e tem gente que não tem, é uma questão de perfil mesmo, de a pessoa querer, de a pessoa gostar disso e ir se adequando [...]

4.4.3.2 – Estratégias pedagógicas

Trago aqui algumas estratégias pedagógicas que os educadores utilizam para o trabalho na Fundação CASA. Elas foram organizadas em categorias e fazem menção a frases ou palavras extraídas da fala dos educadores que sintetizam a estratégia em si.

“Negociação, parceria, jogo de cintura e conquista”

A primeira estratégia que apresento sobre os relatos dos entrevistados é a “negociação”. Ela pode ser definida pelos acordos estabelecidos para atingir algum objetivo, como por exemplo, conseguir lidar com as demandas desse ambiente. O educador Gustavo relata sobre uma situação em que a “negociação” com a equipe da CASA propiciou melhorias para seu trabalho.

Gustavo – [...] então, a gente começou a mudar a nossa relação tentando fazer mais conexões entre a gente e a equipe... A gente fez uma sensibilização, propomos que toda a equipe participasse de uma aula pra eles poderem conhecer como era o trabalho, porque não tinha essa proximidade. Eles não sabiam o que a gente estava fazendo ali...

Kaique acredita que a “parceria” é um caminho para estimular o interesse por parte dos educandos para que eles passem a se apropriar da música e que, a partir disso, certas questões relacionadas à “desorganização” da CASA não influenciem nas oficinas de música.

Em suas palavras:

Kaique – Ser parceiro de fato ali... a primeira coisa que eu tento fazer é conquistar os meninos não só pra eles gostarem de mim. Eu tento fazê-los entender da importância da oficina, a ponto de eles pedirem pra ter... Teve uma vez que a gente ia fazer uma apresentação e se fosse depender só da CASA... Porque depende muito do dia, né. Se atrasa o almoço, vai atrasar o curso; se atrasa o café-da-manhã... Tem toda aquela coisa chata. Mas eles estavam tão focados que eles mesmos disseram: "Não, ó, tá na hora do curso. Vamos

lá!"... sabe, porque eles queriam fazer a música, que era uma música de um menino. Eles queriam trabalhar em cima dessa música... Entendeu?

O educador Henrique explicita sobre outro termo que está relacionado à ideia da “negociação”, que ele chama de “jogo de cintura”, e que interpreto também como uma estratégia para o trabalho na Fundação CASA:

Henrique – Daí eu vou ter que falar de jogo de cintura... a técnica, pedagogia, o conhecimento teórico são muito importantes. Mas sem uma relação de respeito pra com todos, inclusive parceiros de outras instituições, não vai acontecer.

Alguns educadores musicais falam da importância da “conquista” e do despertar do interesse dos/das adolescentes internos/nas. Kaique fala de suas estratégias para atingir esse objetivo:

Kaique – Olha, eu sinto que eu consigo conquistar os meninos de alguma forma né... Eu chego, já brinco, já canto uma música que eles querem ouvir... Ajo de maneira diferente das pessoas que trabalham lá dentro... A gente não está lá pra oprimi-los né. Eles mesmos me falaram já uma vez: você tá aqui como uma visita pra gente... Então eu acho que eu consigo ter essa troca com eles [...]

Um suposto sentido para “conquista” talvez esteja ligado em estabelecer uma boa relação com o adolescente interno, de modo que isso possa facilitar o diálogo e a execução das propostas que os educadores musicais irão colocar em prática em suas oficinas. E para essa conquista, o educador Kaique trabalha com práticas que tem a intenção de se contraporem a essa realidade e às demandas do trabalho nos centros socioeducativos.

“Avaliação diagnóstica”

O Projeto Guri utiliza a “avaliação diagnóstica” como procedimento para identificar características culturais dos/das adolescentes internos/nas com quem os educadores musicais irão trabalhar. Esta avaliação, portanto, é colocada em prática pelos educadores musicais com a intenção de conhecer, com maior profundidade, a turma da oficina. Vale recordar que as oficinas de música do Projeto Guri na Fundação CASA são coletivas, podendo haver quinze adolescentes nas oficinas de canto coral, doze nas oficinas de violão e dez nas oficinas de cavaquinho e de bandolim.

Henrique explica sobre a oficina coletiva e como ele cria uma estratégia com base na “avaliação diagnóstica”:

Henrique – Exatamente, é aula em grupo... Bom, a aula em grupo a gente faz uma primeira

avaliação e é vendo como ele se locomove dentro da sala de aula, como é que ele se expressa, se ele tá vindo com o ritmo ou não, a gente faz algumas sensibilizações pra conseguir atingir ali o que ele tem de mais fácil no momento... porque não quer dizer que ele é bom num ritmo, em segurar o ritmo, em marcar o ritmo que ele seria bom em conduzir o ritmo...

O mesmo educador comenta sobre as experiências de seus educandos e da importância de uma boa “avaliação diagnóstica” para conhecer melhor os adolescentes com quem irá trabalhar:

Henrique – Óh, tem muito guri que chega tocando o caixa bem, muito melhor do que eu... Porque eu sou do Peruche, da Mocidade... Beleza, então pega esse ripa tuc/tacu/tu... Mas é isso, tem aquele que não consegue bater a palma, por isso que é importante uma boa avaliação diagnóstica... Tem uns que dançam juntos e outros que tão sempre dançando diferente... Esses também merecem o ensino da música, mas em favor do conjunto a gente tem que proporcionar pra ele, que ele dê o seu máximo... Por isso que é muito importante uma boa primeira avaliação... Um pouco de conversa, um pouco de bater palminha, também aquela boa marchada, uma boa dança... E também experimentar outros timbres no corpo né, percussão corporal, cantar algumas coisas... É bem produtivo porque a gente vê quem tem afinação, quem pode ter um bom ouvido pra tocar melodia, a gente vê aquele cara que dançou legal que vai marcar bem a música, o cara que bateu a palma na clave rítmica. Então, são exercícios muito importantes para um primeiro contato...

“Não é só tocar”

Muitas falas dos entrevistados mostram que as oficinas não se resumem somente ao ato de tocar. Embora o foco seja a música, alguns educadores musicais abrem esse espaço para diálogos com seus educandos. Entendo esse espaço de diálogo também como uma estratégia pedagógica, permitindo com que os educadores musicais interajam diretamente com as questões que afligem os/as adolescentes internos/nas, estabelecendo uma boa relação com eles/elas. Kaique comenta sobre situações recorrentes nas oficinas, que acabam tirando o foco do aprendizado específico musical:

Kaique – Ocorreram duas situações: teve um que quis fazer a aula, que estava muito animado na aula por que a filha nasceu e ele estava feliz. Ele estava empolgado. E tinha outro que o filhinho estava doente, aí esquece né. Aí não fez a aula inteira... Lembro que tem uma música que a gente começou a cantar que parece que mexeu com o menino, sabe? Aí ele foi se achegando, se aproximando assim com a cadeira, quis desabafar. Então eu sinto que não é só tocar né. Lógico, é uma aula de música, mas muitas vezes serve como, sei lá, uma terapia né. Eu vejo a música muito como uma terapia né. Tem esse papel também.

E sobre essa ideia de “não é só tocar”, o educador Gustavo também apresenta situações em que isso acontece, ao explicitar sua forma de atuação:

Gustavo – [...] a gente nunca sabe o que vai acontecer numa aula [...] quantas vezes não cheguei pra dar aula e a gente começou a conversar, comecei a falar com os meninos e eles

trazem questões que tipo meu, esquece um pouco a aula, a metodologia, vamos conversar aqui né... E essas coisas que aconteciam, fortaleciam muito o vínculo e a questão técnico musical inclusive, porque assim, eu tinha resultados técnicos muito interessantes ali na Fundação CASA... Eu acho que perder, entre aspas, uma aula conversando com eles e entendendo um pouco da realidade deles, ajudava muito pra eu poder na outra aula de repente fazer com que eles estivessem mais aderentes e crescessem tecnicamente. Então assim, sempre procurei ser e até hoje tenho essa questão de ser muito plástico na aula né... De mudar, de ser dinâmico...

Música como estratégia “pra ganhar os adolescentes”

Kaique canta e toca suas composições para estimular e inspirar seus educandos com a música:

Kaique – E aí vira e mexe eu canto uma música minha e eu percebo que os meninos ficam inspirados, vamos dizer assim né. E eu sempre falo: "ó, quando eu componho é uma forma de eu extravasar. Às vezes eu tô estressado [...] pode até não ser boa a composição. Mas eu relaxo. Aí na outra aula chega um menino com uma música lá. Aí eu fico feliz né, aí você fala "Pô, tá funcionando".

Ele relata que a música é uma forma de comunicação, uma maneira para falar com os internos.

Kaique – Eu acho que por meio da música você consegue muitas vezes chegar à pessoa, você consegue atingir um objetivo. Às vezes uma letra de uma música, ou uma simples melodia, não precisa nem ter letra, faz com que você mude seus pensamentos. Quer dizer, eu acredito...

Caio – É um meio de comunicação né.

Kaique – É um meio de comunicação, é uma linguagem né. Porque simplesmente ficar falando "você não pode fazer isso" ou então "você deve fazer isso" e tal, às vezes não entende...

Pablo comenta sobre uma maneira de como ele escolhe o repertório que será utilizado em suas oficinas, com a preocupação de que seus educandos consigam tocar essas músicas, incentivando-os:

Pablo – Nem sempre o que passo é do meu repertório, mas tem muito daquilo de compartilhamento mesmo, do que o fulano trabalhou em tal centro ou em tal polo e deu certo, aí você vai lá, pô, deixa eu experimentar isso aqui pra ver o que que dá... Mas sempre pensando se é possível que eles toquem, porque assim, a alegria maior deles é tocar... você pode passar uma coisa simples e ela ter um resultado muito bacana...

O educador Henrique fala da importância de trabalhar repertório utilizando as músicas que os adolescentes ouvem:

Henrique – Eu procuro trabalhar bastante repertório sem esquecer a carga que eles me

trazem né... Sempre procurei escutar o que eles têm pra me oferecer, pra eu depois oferecer a raiz daquilo que eles me ofereceram como produto final...

Fábio aponta que trabalhar com a cultura e a música que os adolescentes apreciam foram estratégias de sua oficina. No entanto, ele alerta que deve existir ampliação de repertório nesse processo:

Fábio – É, na verdade é um processo difícil... O aluno é muito mais aberto ao que ele já conhece... Ao que ele não conhece vai depender de como você vai passar... pode ser que ele goste ou não, depende do processo... Na verdade, o objetivo é a gente deixar o mais interessante possível pra que ele tenha um leque de informação, coisa que ninguém nunca mostrou pra ele... Como o objetivo do Guri é promover a educação musical com excelência, faz parte da missão... O garoto tem um contato ali, então acaba que isso facilita... A experiência musical do jovem, do rap, do samba, do funk facilita em um determinado momento, mas também se a gente não tiver um bom processo de convencer ele para um outro lado, às vezes dificulta também [...]

João procura conhecer com maior profundidade a cultura dos adolescentes para ter maior proximidade com os internos:

João – Óh, eu procuro sempre estar conhecendo minimamente o que tá rolando... mesmo pra ter uma intimidade maior com eles... Mas não é o som que eu coloco pra ouvir e me identificar e falar pô meu, isso tá mexendo comigo assim... Hoje em dia eu percebo o valor desse som pra eles e que a realidade desse som é pra eles, mas não é pra mim... Tem muita coisa que eu ouço e que não é o que eu vivo... Eu mudei meu pensamento com relação ao que é o funk dentro da favela... dentro de comunidade, da periferia. Eu acho, que ele pode ser usado como uma ferramenta também... Mas ele é marginalizado... Assim como o povo ali também é marginalizado... a favela é marginalizada né... Entra tudo no mesmo balaio... a partir do momento que eu tive mais contato com a molecada, de certa forma, a minha visão com eles mudou... Ficou mais perto, mais estreita... Então, estreitou também a minha relação com a cultura deles... o funk por exemplo, faz parte disso... Então, eu tenho uma relação mais estreita com o funk hoje em dia...

4.4.3.3 – Conteúdos musicais (mas não só) abordados pelos educadores

Os educadores musicais relataram, em suas entrevistas, conteúdos musicais e transversais trabalhados em suas oficinas de músicas. Em relação aos conteúdos abordados na oficina de percussão de Joana, ela comenta:

Joana – Eu sou professora de percussão e eu acho que muitos, principalmente fora da música, resumem a percussão na batucada e ponto... Acha que é pra pegar o instrumento e sair batendo... E na aula, a primeira coisa que eles vão entender é que é um instrumento que se toca, não que se bate. Existe uma técnica, existem sons, existem ritmos específicos, existe uma forma de segurar. Então eles vão começar a respeitar um instrumento, um gênero musical, conseqüentemente, a música, né... Isso é cultura, é conhecimento... E não só o instrumento, mas, como eu já disse, muitas músicas e ritmos que eles desconhecem... isso está acrescentando conhecimento... Fora isso, esse trabalho do conjunto, eu acho também

fenomenal... É até engraçado que muitas vezes eles brigam entre eles porque o cara não conseguiu tocar tal coisa... Na percussão cada um toca um instrumento e um depende do outro, então você tá fazendo o pandeiro direito, mas o cara do tamborim não tá fazendo, ele atravessa o cara do pandeiro e aí eles brigam entre eles porque o samba não tá saindo... Mas com o tempo eles vão entendendo que um precisa ajudar o outro... Acontecem várias situações em que eles conseguem tocar o instrumento direito, mas fora da pulsação, porque está cada um no seu mundinho... Aí a gente vai juntando [...] eu acho que, a partir do momento que você vai conversando, eles mesmos vão refletindo... [...] A questão da persistência, por exemplo... A gente começou uma turma agora, faz duas semanas, e aí um menino virou pra mim e falou assim: “ah senhora, não dá pra eu sair dessa turma?” eu falei: Porque? “Ah, eu não tô conseguindo”... Ué, mas hoje é a terceira aula... “Mas está todo mundo conseguindo menos eu”... Eu falei ué, mas tudo bem, você não é todo mundo, se você não conseguiu hoje, você vai conseguir amanhã, vamos continuar! Vamos persistir! [...]

Joana comenta no relato acima uma série de conteúdos musicais e transversais, desde tocar um instrumento até aprender a trabalhar em conjunto. É possível perceber em sua fala uma sensibilidade para observar o que pode ser trabalhado para além de aspectos estritamente musicais em uma oficina de percussão.

O supervisor de cordas dedilhadas, Pablo, conta sobre os conteúdos e estilos musicais abordados em sua oficina:

Pablo – Sempre dei aula em escola de música... lá dentro da Fundação CASA eu procurava tratá-los como se fossem meus alunos de fora... Então assim, não gostava de omitir informações sobre o que eu achava pertinente... O que era importante pra eles eu passava... Tem as diretrizes do Projeto que eu procurava sempre cumprir... Eu passava aquela coisa básica de postura, de como segurar um instrumento... essas questões de técnicas pra mão esquerda, pra mão direita, leitura de partitura também... E o repertório era o mais variado possível que vai desde o samba, MPB... A gente trabalhou tango, baião, chorinho... O rap deles também a gente fez bastante... até música infantil a gente fez também...

Henrique fala do ecletismo musical trabalhado nas apresentações de seus educandos.

Henrique – [...] toca “Gymnopédie” de Erik Satie na mesma apresentação que rolou “Sonho meu” da Ivone Lara...

4.4.4 – Construção de um trabalho com o funk e com o rap

Discutirei a seguir sobre algumas falas dos educadores musicais entrevistados que fazem menção ao *funk* como proposta pedagógica. O primeiro relato, Joana conta sobre uma prática educacional em que ela incluiu em sua oficina um *funk* composto por um adolescente interno.

Joana – Teve uma recente, que me fez refletir, que foi em relação ao funk [...] Tinha um

aluno que era MC de funk... ele queria fazer o raio da música e eu só dando pelezinho⁵⁶... Eu falava que não dava tempo... E ele fazia parte de uma turma que estava muito difícil na disciplina. Eles estavam muito desinteressados... Eu conseguia vinte minutos de atenção e mais de uma hora de zona total... E toda aula ele queria fazer o raio do funk e eu nada... Teve um dia que eu me enchi e falei: “canta o funk!” E era uma música que ele tinha feito... E por mais que a gente fale, funk não é música... muitos falam isso, sei lá, de repente, realmente a parte musical é limitada, mas existe a parte da poesia que pode ser muito rica e nesse caso era... Ele tinha feito uma poesia pra mãe, falando da vida dele, das coisas que ele fazia quando criança e as coisas que ele faz agora na Fundação [...] as coisas que a mãe tinha ensinado, as coisas que ele tinha vivido com a mãe, que ele não tinha dado valor e as coisas que ele ia fazer quando ele voltasse pra casa, pros braços da mãe... Então, era uma poesia muito bonita que assim, se a gente escrevesse, pros acadêmicos, se a gente escrevesse e colocasse o nome de qualquer poeta, todo mundo ia falar, nossa! Que poesia maravilhosa, né! Mas só porque estava numa levada de funk a gente acaba falando que, ah não, não rola... E aí quando eu ouvi aquilo e falei: “puts, eu preciso né, valorizar isso”. A partir do momento que eu valorizei aquilo eu ganhei a turma... Então assim, o curso tem três meses, eu perdi dois meses e meio quase: o que eu fiz em quinze dias eu não fiz em um mês e meio, a partir do momento que eu aceitei o funk [...] a gente trabalhou a parte musical, a gente pôs alguns elementos de samba junto com o funk, a gente fez um fusion pra poder enriquecer. A turma ficou feliz da vida e eu consegui passar a música que eu tinha que passar, que era o “Chameleon”...

Há alguns pontos, no relato acima, sobre os quais gostaria de comentar. O primeiro é sobre a estratégia; a educadora precisa trabalhar uma música (*Chameleon*), que a priori ela não estava conseguindo realizar por conta da falta de interesse da turma. Vale observar em sua fala que, a partir do momento que ela substituiu o foco de seu planejamento pelo *funk* do adolescente, a sua oficina mudou. O segundo ponto é que o *funk* foi utilizado por ela como uma estratégia pedagógica e não como um fim. De qualquer forma, trabalhar com o *funk*, sendo ele uma estratégia, sendo ele o foco, não é algo tão frequente nas oficinas dos educadores entrevistados, como foi possível observar por meio de alguns dos dados já apresentados e por esse motivo ressaltei a fala da educadora.

E a partir dessa atividade, Joana avalia o que aprendeu:

Joana – [...] foi um crescimento pra mim: primeiro de não ter preconceito; segundo de valorizar o que eles trazem né; e terceiro de ouvir, né. A gente não é detentor do conhecimento e eu acho que por mais que a gente fale isso e realmente acredite nisso a gente tem que estar todo dia quebrando os nossos preconceitos...

O educador João menciona que trabalha a mistura de estilos musicais, pegando a letra de um *funk* e juntando com o ritmo de samba. Ele fala também de uma ampliação de repertório, com base no conhecimento musical dos internos:

⁵⁶ Dar “pelezinho” tem o sentido de fugir, escapar ou desviar, nesse caso, da composição que o adolescente interno queria trabalhar na oficina de música.

João – Já trabalhei funk com eles, mas assim, eu não peguei uma música de funk, peguei uma música que a gente colocou um funk... Teve um menino que escreveu uma lá em Itaquera, que fez um funk e em cima desse funk a gente fez um ritmo de samba, a gente deu umas mudadas... Eu sempre coloco pra eles assim que o rap tem uma história, tem um começo, uma origem... sei lá, americana, da música negra americana, do funk da década dos anos 70, do movimento hip hop, enfim... O congo de ouro... um ritmo africano, enfim... Muitos dos meninos não sabem isso aí... E o legal da música é isso, por exemplo, eu passei Racionais MC, Tim Maia Racional, Caminho do Bem... aí o menino chegou, pô da época da minha vó isso aí... Se você fizer a conta é isso mesmo, o menino tem 15 anos [...] Mas não é porque é da época da vó dele que não é bom e aí eu contextualizo... Pô, quem gosta de Racionais MC? Todo mundo gosta, mas ninguém sabe da história e da origem do grupo e o Racionais MCs tem uma origem totalmente ligada ao disco Racional do Tim Maia... [...] e aí eu falo “pô, tem um monte de base dos Racionais” que são músicas do Tim Maia... Então eles já começam a quebrar preconceitos que eles tinham nessas pontes que são feitas... Acho que isso funciona muito bem na Fundação CASA, colocar um desconhecido pra eles, mas com uma ligação do que eles conhecem, do que eles admiram...

Henrique também trabalha ampliação de repertório contextualizando historicamente o *funk* no Brasil por meio de práticas musicais.

Henrique – Então, muito importante ressaltar que o funk também não é o funk... A gente linka com o funk carioca... A gente escuta o funk carioca sem a noção de que aquilo é um ritmo brasileiro... completamente [...] Também tem a cultura muito forte da década de sessenta, setenta e oitenta, do soul, do funk que a gente também tem que apresentar pra eles... Um bom trabalho que a gente desenvolveu juntos, em dois mil e treze lá em Pirituba, foi vir do funk carioca para o funk do James Brown. Então, eles já sabendo que aquilo é um ritmo brasileiro, eles tocam o brasileiro e tocam também o outro pra apresentar o James Brown e a cultura do funk tradicional, né [...]

A mistura de estilos musicais tem se mostrado, a partir dos relatos, uma forma de inclusão do *funk* e do *rap* nas oficinas de música. É uma maneira para ampliar o repertório para ambas as partes (educador e educando). Gustavo fala de sua forma de trabalhar a batida do *funk* junto à música do compositor Handel.

Gustavo – Usava muito da batida do funk, muito rap... Eu fazia arranjos de música em que eu podia incluir isso, principalmente quando eu estava começando com a turma, partindo da realidade deles né, onde eles se identificam e de onde eles se sentem pertencentes... Eu acho que esse talvez seja o caminho mais rápido, não pra transformar, que eu não gosto muito de usar essa palavra, porque dá uma ideia que a gente tá ali sabe, pra transformar vida, salvar, não é bem por aí, mas pra poder de repente jogar reflexões e abrir horizontes... assim como aconteceu comigo quando eu estudei música... Eu comecei gostando de poucos estilos e gêneros musicais e de repente as coisas foram se abrindo e não foi de uma maneira imposta... Eu acho que o caminho é por aí, partir daquilo que eles curtem, daquilo que eles gostam e porque não usar isso em apresentações, pra educação musical ou fazer arranjos em que isso seja incluído? Então, sempre trabalhei assim, sempre gostei de inovar bastante... Vamos cantar uma música clássica? Sei lá, uma das coisas que eu fiz na Fundação CASA e que foi um grande sucesso entre os meninos, foi ter pegado músicas clássicas e trabalhado com a realidade dos instrumentos que a gente tem ali e com a realidade deles né... Eu lembro uma

vez que a gente fez Aleluia de Handel, uma música extremamente clássica e tudo mais. Inclusive a minha pianista era cantora lírica que hoje tá lá no Teatro Municipal, e a gente fez um bem bolado ali na época com um professor da Fábrica de Cultura... Cheguei nele e falei: tenho uma proposta meio louca pra gente, vamos fazer Aleluia de Handel. Eu tenho um arranjo bem inovador que mistura batidas de funk americano, batidas de funk com violinos, com guitarras, com imitação de voz lírica [...] Apresentamos essa proposta para os meninos, eles ficaram meio assim no começo... estava tudo misturado ali... cara foi uma das músicas que mais marcou minha passagem lá na Fundação [...]

* * *

Neste capítulo analisei e interpretei os dados dessa pesquisa. A seguir, passo às conclusões, onde exponho os resultados e procedo às discussões finais.

CONCLUSÃO

Essa pesquisa teve como base as indagações acerca das demandas que os adolescentes internos trazem para o trabalho do educador musical, das demandas do trabalho do educador musical dentro desse contexto e de como as especificidades da Fundação CASA implicariam nos modos de ação, planejamento e reflexão do educador musical.

Para responder a esses questionamentos, foi realizado um estudo de casos múltiplos por meio das entrevistas semiestruturadas com nove educadores musicais da Associação Amigos do Projeto Guri que atuam na Fundação CASA da cidade de São Paulo.

No que incide sobre os objetivos gerais, foi possível localizar e desvelar, nos relatos dos educadores, demandas do trabalho de educação musical dentro da Fundação CASA; conhecer as maneiras com as quais cada educador musical foi respondendo na prática pedagógico-musical a essas demandas e analisar, a partir dos relatos dos educadores musicais, as conexões entre as especificidades desse contexto, seus atores e a prática pedagógico-musical.

A análise e a interpretação dos dados permitiram, também, desvelar como os educadores musicais percebem os/as adolescentes internos/nas com os quais atuam e as implicações dessa percepção no seu trabalho pedagógico-musical, e como esses educadores percebem a interação desses adolescentes com música. Por fim, esse conjunto de produção deverá dar visibilidade às práticas pedagógico-musicais da Fundação CASA.

RESULTADOS

A análise e a interpretação dos dados mostram que os educadores musicais entrevistados tinham pouco conhecimento acerca da Fundação CASA e o que sabiam decorria do que os veículos de comunicação imprimiam a respeito desse ambiente e dos adolescentes em conflito com a lei. Observei a questão da “insegurança” (demonstrada por meio da sensação de “medo”) como fenômeno comum entre todos os entrevistados, o que possivelmente pode estar associado à falta de conhecimento sobre o contexto.

Os relatos revelam também características da “instituição total” nas unidades de internação e internação provisória em que os educadores musicais entrevistados trabalham ou trabalharam. Os dados apresentam demandas do trabalho de educação musical na Fundação CASA que muitas vezes estão associadas a essas características, como a situação de privação de liberdade, a perda de identidade por parte dos/das internos/nas, as relações de poder estabelecidas, entre outras apontadas no capítulo 4. Foi possível perceber que a Fundação

CASA conserva muitos aspectos relacionados a ideia da “instituição total”, o que foge dos preceitos estabelecidos e regimentados legalmente pelo ECA.

Os dados mostram que todos os educadores entrevistados citam a prática ou experiência como um determinante mais expressivo de aprendizagem pedagógica para lecionar na Fundação CASA. No entanto, alguns apontam que a inserção do tema das medidas socioeducativas na formação e capacitação de educadores faz-se necessário.

Os educadores também citam características culturais dos internos, mostrando que os/as adolescentes privados/as de liberdade da cidade São Paulo para quem eles trabalham pertencem à camada de baixa renda.

Acerca do que os/as adolescentes trazem para o trabalho de educação musical na Fundação CASA, localizei cinco demandas: o reflexo da privação de liberdade sobre os/as adolescentes; os desafios no “despertar do interesse” dos/das adolescentes para com a oficina de música; aprender a lidar com especificidades dos gêneros masculinos e femininos na internação; as especificidades da adolescência e as preferências musicais dos/das adolescentes internos/nas.

Em relação a essas preferências musicais, os educadores citam alguns estilos mais ouvidos pelos/as adolescentes e, dentre os mais mencionados, estão o *funk*, o *pagode* e o *rap*. Foi possível apontar certa disparidade cultural relativa às preferências musicais de adolescentes e de educadores, revelando um distanciamento entre esses atores. Porém, as músicas ouvidas pelos internos são utilizadas como estratégia pedagógica para construção de um ambiente possível para a atuação desses profissionais, de modo a diminuir a resistência existente às atividades propostas nas Oficinas de Música. Não observei projetos dos educadores musicais que focalizassem nos interesses e preferências específicas do interno como um objetivo final, somente enquanto uma estratégia inicial.

Os relatos dos educadores musicais conferem uma importância bastante relevante para a educação musical nesse contexto. O Projeto Guri atua há mais de duas décadas em centros de privação liberdade para adolescentes em conflito com a lei. No entanto, ainda pouco se conhece acerca do trabalho realizado nesse contexto.

DISCUSSÃO DOS DADOS

Sobre as demandas que os adolescentes trazem para o trabalho do educador musical e as demandas gerais do trabalho de educação musical na Fundação CASA da cidade São Paulo

As demandas que os adolescentes trazem para o educador musical são, em sua

maior parte, exclusivas e consequências da situação de privação de liberdade, o que suscita uma atenção maior para esses pontos. Observar essas demandas, bem como refletir sobre elas, pode ser fundamental para melhorias e reformas na maneira como são conduzidas as atividades oferecidas aos internos no cumprimento da medida socioeducativa.

Sobre a construção dos trabalhos de educação musical nesse contexto

Com vistas aos objetivos específicos dessa pesquisa, foi possível conhecer as maneiras com as quais cada educador musical foi respondendo, na prática pedagógico-musical, a todas as demandas aqui desveladas. Os dados mostram que os educadores, ao iniciarem seus trabalhos na Fundação CASA, demonstram certo desconhecimento acerca da realidade que encontram nesse contexto. Esse desconhecimento diz respeito aos adolescentes, à estrutura física da CASA, às medidas socioeducativas e às preferências musicais dos/das internos/nas. O conhecimento, portanto, é construído a partir do que esses educadores passam a vivenciar nesse local. No entanto, uma consideração, e que acaba gerando novas perguntas para futuras pesquisas, é: qual o preparo inicial que o Projeto Guri disponibiliza para seus educadores? Porque esses educadores têm que se submeter à situações de difícil resolução, como tumultos e rebeliões, sem que se tenha anteriormente um treinamento para isso? Não acredito que somente um treinamento prévio resolveria todos os problemas encontrados nesse contexto, mas, pelo menos, os educadores teriam uma visão mais ampla do trabalho a ser realizado.

Observo que o trabalho dos educadores está muito associado à aceitação por parte da população de internos/nas e de funcionários que trabalham nas unidades. A questão da “negociação”, da “troca” e do “despertar do interesse” é muito presente na fala dos educadores e diz respeito principalmente às estratégias de manutenção e construção de um espaço possível para se trabalhar com música.

O Projeto Guri promove, como alguns educadores relataram, capacitações para esse trabalho, mas que não parecem suficientes aos entrevistados. Assim, é importante questionar sobre o que o educador musical que leciona na Fundação CASA necessita. Pude perceber que existem aspectos que requerem atenção: esclarecer acerca das medidas socioeducativas; dirimir ideias confusas e controvérsias entre alguns educadores sobre o que os/as adolescentes internos/nas precisam; atender a necessidade de conhecimentos específicos sobre os riscos reais do trabalho na Fundação CASA; promover a formação e ampliação cultural do educador para que não cometa equívocos de julgar ou inferiorizar uma cultura que ele não pertence; e entender o papel da educação musical neste contexto para não se apegar

somente às questões subjetivas de um suposto “poder da música”. As capacitações do Guri talvez devessem ter como foco algumas das necessidades aqui citadas (uma vez que elas foram observadas por meio da fala dos educadores aqui entrevistados) ou partir de qualquer outra fala que pudesse ser fomentada por alguém que questionasse as demandas do trabalho de educação musical na Fundação CASA.

Sobre as estratégias pedagógicas

Os dados mostram que o *funk* é um estilo, talvez, mais ouvido entre os adolescentes internos, discussão que vale ser aprofundada. Concomitantemente, também aparecem evidentes os estilos musicais como o *reggae*, o *pagode* e o *rap*. Os estilos e as experiências musicais dos educadores comparadas com as dos adolescentes apresentam uma disparidade que, por vezes, é apresentada por alguns em forma de preconceito, em especial com o *funk*. É possível, portanto, inferir que as práticas musicais de educadores e educandos são bastante distintas; porém, ainda observo, com base nos relatos, pouca abertura para com as preferências dos adolescentes.

Observei também que o *funk* é utilizado como proposta pedagógica, cujo objetivo é despertar o interesse por meio da cultura do/a adolescente interno/a para com a oficina de música e não um tema em potencial para ser trabalhado como objetivo final. Faço aqui dois questionamentos para uma reflexão futura: por que os educadores da Fundação CASA, entrevistados nessa pesquisa, não trabalham os estilos musicais de seus educandos utilizando-os como objetivo principal? Por que normalmente o discurso da ampliação de repertório se restringe somente ao que o educador pode trazer de novo para seu educando?

As estratégias, principalmente as que visam a “negociação” do educador com os adolescentes, correspondem a uma maneira como os educadores vão respondendo, na prática pedagógico-musical, as demandas trazidas pelos internos.

Disparidade cultural

A disparidade cultural entre educadores e educandos é uma temática que talvez pudesse ser levada para muitos outros âmbitos educacionais, pois a recorrência de conflitos culturais é bastante comum. Indago por que o Projeto Guri não institui iniciativas mais a fundo com relação aos instrumentos e estilos que são abordados nas oficinas, por exemplo.

Observo muitas vezes que não existe coerência entre os objetivos de trabalhos dos educadores com os gostos e interesses musicais dos adolescentes internos.

Acredito que o Projeto Guri (mesmo com a inserção de instrumentos mais comuns a esses adolescentes, como o cavaquinho e a percussão brasileira) ainda conserva uma visão de “salvação musical” ou de “transformação pela música”, que seria uma espécie de “catequização”, utilizada com muito furor também pelo Guri Santa Marcelina, pelo Baccarelli e muitos outros projeto sociais existentes em países emergentes.

Por que não temos a contratação de MCs de *rap* ou de *funk* para dar oficinas de músicas também? Será que as universidades trabalham com esses gêneros musicais nos cursos de licenciatura em música? Por que há sempre diminuição da produção cultural da periferia por parte de alguns educadores, de alguns projetos culturais e de universidades públicas? Será que MCs de *rap*, *funk*, sambistas, pagodeiros e cantores sertanejos estão chegando nas universidades públicas ou privadas e conseqüentemente se formando enquanto educadores musicais?

Enfim, a visão da música como “salvação” tem a ver com as indagações acima e que podem suscitar novas pesquisas.

Sobre a academia e o trabalho do educador musical nos contextos de privação de liberdade para adolescentes em conflito com a lei.

Ao longo de mais de duas décadas atuando nos centros de internação e internação provisória, o Projeto Guri foi construindo formas de atuação para esse contexto. Um problema que aponto, talvez não relacionado diretamente ao Guri em si, mas a sociedade acadêmica, é a falta de preocupação sobre o trabalho realizado na Fundação CASA. A academia poderia dar mais atenção aos projetos atuantes nos contextos de privação de liberdade para, de fato, identificar possíveis problemas, questionando-os e solucionando-os. No entanto, deu-se pouca importância para o que se realizou nesse contexto, fato que a revisão bibliográfica permitiu verificar.

Outro aspecto que julgo importante e necessário, e os dados nos mostram, é que se criem cursos de especialização na área da educação musical para melhor formar educadores que atuarão nesses contextos. Os relatos dos educadores demonstram, nas primeiras impressões, desconhecimento do que é trabalhar na Fundação CASA, bem como um despreparo inicial para atuar com adolescentes em situação de privação de liberdade.

Os educadores relatam diferentes práticas que apontam potencialidade na música para reinserção do/da interno/na à sociedade. Obviamente que ela não é capaz, por si só, de realizar a reinserção do adolescente na sociedade, sendo efetiva no sentido que de fato pode mudar a vida dele a ponto de diminuir a criminalidade, mas que, no processo socioeducativo,

ela apresenta aspectos de concordância com a ideia da socioeducação (prevista pelo ECA). Acredito também que, na medida em que os educadores vão se capacitando, podem auxiliar para a quebra de aspectos da “instituição total” dentro da Fundação CASA, propiciando para os adolescentes internos/as mecanismos de reflexão da vida e de reinserção social. Obviamente que esse trabalho não se deve unicamente aos educadores e, sim, a toda a equipe que trabalha nos centros socioeducativos.

Por esse motivo, incentivar a educação musical é também estimular o Estado para que se haja um Ensino Superior que sirva aos anseios da sociedade, abrindo um espaço para que as questões do cárcere e dos centros socioeducativos pudessem ser contempladas nos cursos de licenciaturas (especialmente àquelas dedicadas à formação do educador musical) das universidades públicas e privadas, de forma substancial.

Sobre os educadores entrevistados

A formação dos educadores musicais entrevistados é bastante distinta, sendo que somente quatro estavam ligadas, de certa forma, à educação: Carlos cursou licenciatura em música, mas não concluiu; Joana cursa pedagogia; Gustavo cursou licenciatura em música, mas não concluiu; e Kaique cursa licenciatura em música. Dos nove educadores musicais, nenhum possuía graduação na área da educação ou da educação musical.

Ressalto que não quero tomar uma posição de que esses profissionais são mais ou menos capazes porque possuem ou não uma graduação da área da educação. Porém, considero que os cursos de licenciatura em música poderiam suprir com algumas necessidades que, talvez, pudessem resolver vários problemas de seus trabalhos. É importante considerar também que os educadores apresentam histórias de vida e experiências não formais, o que permite muitos acertos.

O Projeto Guri poderia incentivar que seus educadores, uma vez atuantes no âmbito da educação, buscassem estudar educação musical formalmente, por meio de uma universidade, permitindo que esses músicos melhor se capacitem para seus contextos de trabalho.

REFLEXÃO FINAL

Pensar em adolescentes privados/as de liberdade era um “outro” invisível, era um “outro” quase inexistente. A existência “deles/delas” era somente o que os educadores acompanhavam na televisão. Esse “outro” não era seu problema.

Muitos passaram a ver esse “outro” de forma diferente. Primeiramente, como

parceiros, pois, para a segurança deles, era melhor não criarem desavenças por ali. Mas, depois de um tempo, de muita conversa, de muito diálogo, alguns passaram a se enxergar entre eles. O “outro”, mesmo que de forma sutil, passou a ser “nós”.

Uma expressão de que gosto muito, que já não se usa tanto, mas que faz muito sentido para reflexão, é “tamo junto e misturado”. Penso que entender dessa forma possa ter sido crucial na atuação desses educadores, procurando se aproximar do “outro” pelo simples fato de ter coragem de trabalhar na Fundação CASA.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

ARROYO, Margarete. Escola, juventude e música: tensões, possibilidades e paradoxos. *Em Pauta*, v. 18, p. 5-39, 2007.

BARRETT, Margaret S.; BAKER, Jane S.. Developing learning identities in and through music: A case study of the outcomes of a music programme in an Australian juvenile detention centre. *International Journal of Music Education*. v. 30(3), p. 244-259, 2012.

BITTENCOURT Luciana G.; FREIRE, Mariana Frizieiro da S. Cruz; BARROS, Nivia V. *Política de recolhimento compulsório: violação aos direitos de criança e de adolescente no município do Rio de Janeiro*. In: JORNADA INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, 7, 2015. São Luiz: Anais... São Luis: Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão, 2015.

Disponível em <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo7/politica-de-recolhimento-compulsorio-violacao-aos-direitos-de-criancas-e-de-adolescentes-no-municipio-do-rio-de-janeiro.pdf>>. Acesso em: 02/12/2016.

BRASIL. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. 1990. Acesso em: 10 de setembro de 2014.

BRASIL. MEC. *Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 30 out 2016.

BRUNO, Marta Regina P. *Tecendo cidadania no território da educação musical: A experiência do programa Guri Santa Marcelina*. 2013. 200f. Tese (Doutorado). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo. PUC-SP, 2013.

CALDERONI, Vivian. *O agente penitenciário aos olhos do judiciário paulista*. 2013. 247f. Dissertação (Mestrado). Departamento de Direito Penal, Medicina Forense e Criminologia da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. USP, 2013.

CAMPOS, Claudinei José G.. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília (DF), v. 57(5), p. 611-614, 2004.

CORTELLA, Mario Sérgio; TAILLE, Yves de La. *Nos labirintos da moral*. 7ª ed. São Paulo: Papirus 7 Mares, 2010.

COSSETIN, Márcia; LARA, Angela Mara de B. O percurso histórico das políticas públicas de atenção à criança e ao adolescente no Brasil: O período de 1920 a 1979. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 67, p. 115-128, mar. 2016.

COSTA JUNIOR, Reinaldo V. Uma escola (por)menorizada: entre a escolarização, os

“proibidão” e a busca pelo “mundão” na internação socioeducativa. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 8, n. 3, p. 291-315, 2014. Disponível em:
<<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1540/504>> Acesso em: 11 de julho de 2015.

DABLE, Felipe. *Música e adolescência: Um estudo sobre as preferências musicais de adolescentes em situação de conflito com a lei*. 2012. 99f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Música. UFPR, 2012.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIAS GARCIA, Lucyellen R. A medida sócio-educativa de internação e suas nuances frente ao sistema protecionista preconizado pelo estatuto da criança e do adolescente e a realidade social. *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XII, n. 68, set 2009. Disponível em:
<http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=6764>. Acesso em: 06 jul. 2015

ELKJAER, Bente. Pragmatismo. Uma teoria da aprendizagem para o futuro. In: ILLERIS, Knud. (Org.) *Teorias contemporâneas da aprendizagem*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 91-108.

FERNANDES, José. *Educação musical de adolescente em cumprimento de medida socioeducativa através do canto coral*. 2012. 285f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Música. UNICAMP, 2012.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3ª ed. São Paulo: ARTMED editora, 2009.

FORTUNATO, Marisa. *Medidas Socioeducativas e Educação: uma relação difícil, mas possível*. 2011. Disponível em:
<http://www.casa.sp.gov.br/files/Artigo_Marisa_Fortunato.pdf>. Acesso em: 19 Set. 2014.

FULGENCIO, Paulo Cesar. *Glossário Vade Mecum*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Maud Editora, 2007.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. 1ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

HIKIJ, Rose. *A música e o Risco*. 1ª ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

KIDDO, Youri. “Ninguém chama os filhos das elites econômicas de ‘menor’” afirma analista de políticas sociais. PROMENINO Fundação Telefônica, 2016. Disponível em:
<<http://www.promenino.org.br/noticias/reportagens/ninguem-chama-os-filhos-das-elites-economicas-de-menor-afirma-analista-de-politicas-sociais>>. Acesso em: 30 novembro de 2016

KRAUSZ, Rosa R. et al. *Grupo de estudos sobre problema de menores*. In: Semana de Estudos do Problema de Menores, 10. São Paulo: Anais... São Paulo, 1971, p. 376 à 391.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LONGO, Isis S. *Da legislação menorista ao ECA: Mudanças e permanências nos discursos e*

imaginário sobre a conduta infanto-juvenil. Violação. 2008. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt8/ComunicacaoOral/ISIS%20SOUSA%20LONGO.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2016.

LONGO, Isis S. *Ser criança e adolescente na sociedade brasileira: passado e presente da história dos direitos infanto juvenis*. In: Congresso Internacional de Pedagogia Social, 3, 2010. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n3/n3a13.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada no Brasil colonial: 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar. (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 51-76.

MORAIS, Aline C.; MALFITANO, Ana Paula S. Medidas socioeducativas em São Paulo: os serviços e os técnicos. *Psicologia & Sociedade*, v.26, n. 3, p. 613-621, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n3/a10v26n3.pdf>> Acesso em: 5 jan. 2015.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OLIC, Maurício Bacic. A casa está na mão de quem? Hierarquia e relações de poder no interior de Unidades de Internação destinadas a jovens infratores. *Cadernos de campo*. São Paulo, n. 18, p. 107-125, 2009.

OLIC, Mauricio Bacic. Entre os dispositivos e as disposições. *Ponto Urbe* [Online], 12 | 2013. Disponível em: <<http://pontourbe.revues.org/573>> Acesso em: 20 mai. 2017.

PALOMBINI, Carlos. Soul brasileiro e funk carioca. *Opus*, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 37-61, jun. 2009.

PARDUE, Derek. "Writing in the Margins": Brazilian Hip-Hop as an Educational Project. *Anthropology and Education Quarterly*, v.35, p. 411-432, 2004.

QUEIROZ, Paulo Eduardo Cirino de. *Da Doutrina "Menorista" à Proteção Integral: mudança de paradigma e desafios na sua implementação*. Conteúdo Jurídico, Brasília-DF: 01 abr. 2013. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.42716&seo=1>>. Acesso em: 02 de set de 2016.

SÁ, Alvino Augusto de. *Criminologia clínica e psicologia criminal*. 1ªed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2007.

SÃO PAULO. FUNDAÇÃO CASA. *História da Fundação CASA SP*. Disponível em: <<http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/View.aspx?title=a-fundacao-historia&d=83>>. Acesso em 20 mai. 2014.

SÃO PAULO. FUNDAÇÃO CASA. *Projeto Guri*. Disponível em: <<http://www.casa.sp.gov.br/site/noticias.php?cod=931>>. Acesso em: 15 mai. 2016.

SÃO PAULO. FUNDAÇÃO CASA. *Regimento Interno dos Centros de Atendimento de Internação e de semiliberdade da Fundação CASA – SP*. Disponível em: <http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/pdf/Regimento_Interno.pdf> Acesso em: 10 set. 2014.


SHUKER, Roy. *Vocabulário da música pop*. 1ª ed. São Paulo: Hedra, 1999.

SILVA, Karla Maria da. *O papel das câmaras municipais no Brasil colonial: novas possibilidades de análises*. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009, Fortaleza. Anais do XXV Simpósio Nacional de História – História e Ética. Fortaleza: ANPUH, 2009. CD-ROM. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/27283626-O-papel-das-camaras-municipais-no-brasil-colonial-novas-possibilidades-de-analise.html>> Acesso em: 2 jun. 2017

SILVEIRA, Paula Galbiatti. *A doutrina da proteção integral e a violação dos direitos das crianças e adolescentes por meio de maus tratos*. Instituto Brasileiro de Direito de Família, 2011. Disponível em: <http://www.ibdfam.org.br/img/artigos/A%20doutrina%2017_11_2011.pdf> Acesso em: 2 jun. 2017

TRIVIÑOS, Augusto. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. 1ª ed. São Paulo: Editora ATLAS, 1987.

APÊNDICE 1 – Comitê de Ética

|  MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS | | | |
|--|--|--|---------------------|
| 1. Projeto de Pesquisa: EDUCADORES MUSICAIS EM OFICINAS DE MÚSICA PARA JOVENS EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NA FUNDAÇÃO CASA & SP | | 2. Número de Participantes da Pesquisa: 15 | |
| 3. Área Temática: | | | |
| 4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas, Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes, Educação Musical | | | |
| PESQUISADOR RESPONSÁVEL | | | |
| 5. Nome: Caio Chiarini | | | |
| 6. CPF: 350.310.958-73 | | 7. Endereço (Rua, n.º): Avenida Pompéia, 744 VILA POMPEIA apto 61 SAO PAULO SAO PAULO 05022000 | |
| 8. Nacionalidade: BRASILEIRO | | 9. Telefone: (11) 8500-0435 | 10. Outro Telefone: |
| | | 11. Email: caiochiarini@gmail.com | |
| <p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p> | | | |
| Data: ____ / ____ / ____ | |  Assinatura | |
| INSTITUIÇÃO PROPONENTE | | | |
| 12. Nome: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO | | 13. CNPJ: 48.031.918/0017-91 | 14. Unidade/Órgão: |
| 15. Telefone: (11) 5627-7066 | | 16. Outro Telefone: | |
| <p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p> | | | |
| Responsável: <u>Mario Fernando Bolognesi</u> | | CPF: <u>710.512.958-15</u> | |
| Cargo/Função: <u>Diretor</u> | | | |
| Data: <u>02 / 09 / 15</u> | |  Mario Fernando Bolognesi Assinatura | |
| PATROCINADOR PRINCIPAL | | | |
| Não se aplica. | | | |

APÊNDICE 2 – Questionário para seleção dos educadores

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado, em andamento na UNESP, cujo objetivo é analisar a experiência de educação musical dentro da Fundação CASA. A investigação se dará por meio de entrevista presencial, em local indicado por você. A identidade dos participantes será preservada. A primeira rodada de entrevista ocorrerá nos meses de outubro novembro de 2015. Caso haja necessidade será realizada uma nova rodada em março de 2016.

Você aceita participar da investigação? SIM () NÃO ()

Caso sua resposta seja sim, por favor, responda as questões abaixo:

Qual ou quais seus campos de atuação com música?

Qual sua formação?

Há quantos anos você leciona na Fundação CASA?

Que tipo de unidade você leciona ou lecionou (U.I. ou U.I.P.)?

Você trabalha com a Fundação masculina ou feminina?

APÊNDICE 3 – Roteiro das entrevistas

Primeiro bloco

- Quanto tempo você leciona na Fundação CASA?
- Porque você escolheu lecionar neste ambiente?
- Qual a sua formação musical?
- Que tipo de formação você tem para o trabalho de educador musical?
- Que tipo de formação você tem para o trabalho de educador musical da Fundação CASA?
- Como foi sua primeira impressão ao entrar em uma instituição de privação de liberdade?
- Falando de experiências da relação entre as partes. Você se identifica com as experiências das pessoas encontradas no seu campo de trabalho?
- Existe algum receio em trabalhar neste ambiente?

Segundo bloco:

- Que experiências musicais os adolescentes internos/nas possuem?
- Que estilos musicais eles ouvem?
- Quais são as dificuldades de trabalhar com este perfil (adolescentes em situação de privação de liberdade)
- Sua formação trouxe experiências concretas para o trabalho de educação musical dentro da Fundação?
- Você acha que a música é importante para compor as medidas socioeducativas?
- Que pontos positivos você vê no trabalho que você realiza na instituição?

Terceiro bloco

- Você poderia relatar alguma situação, momento ou atividade em sua oficina que te chamou a atenção, que te fez refletir, que foi inusitada ou que você acha interessante compartilhar?

Quarto bloco

- Perguntas sobre os questionamentos desta pesquisa que são: desvelar as demandas do trabalho de educadores musicais dentro da Fundação CASA; Conhecer as maneiras com as quais cada educador musical foi respondendo na prática pedagógico-musical a essas demandas; Analisar a partir dos relatos dos educadores musicais o contexto e cultura encontrada na Fundação CASA.