

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE ARTES
LICENCIATURA EM MÚSICA

VITOR BARBOSA GIMENEZ

Trajetórias pedagógicas de estudantes de música: uma análise sobre
violências e resistências

São Paulo
2022

VITOR BARBOSA GIMENEZ

Trajetórias pedagógicas de estudantes de música: uma análise sobre
violências e resistências

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como parte dos requisitos para
a conclusão do curso de Licenciatura em
Música, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Daisy
Fragoso.

São Paulo
2022

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da Unesp. Dados fornecidos pelo autor.

G491t	<p>Gimenez, Vitor Barbosa, 1999- Trajetórias pedagógicas de estudantes de música : uma análise sobre violências e resistências / Vitor Barbosa Gimenez. - São Paulo, 2022. 99 f. + anexos</p> <p>Orientadora: Prof.^a Dra. Daisy Alves Fragoso Galvão Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes</p> <p>1. Música - Instrução e estudo. 2. Estudantes. 3. Violência na escola. 4. Hegemonia. I. Fragoso, Daisy (Daisy Alves Fragoso Galvão). II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 780.7</p>
-------	---

Bibliotecária responsável: Laura M. de Andrade - CRB/8 8666

VITOR BARBOSA GIMENEZ

TRAJETÓRIAS PEDAGÓGICAS DE ESTUDANTES DE
MÚSICA: uma análise sobre violências e resistências

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (UNESP), como requisito para conclusão do curso de Licenciatura em Música.

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado em: 12/01/2022

Banca examinadora

Profa. Dra. Daisy Alves Fragoso Galvão

Prof. Me. Samuel Campos de Pontes

Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço a Daisy por construir comigo um trabalho tão difícil, por ter me ensinado tanto, e pela paciência. Agradeço também a Fernando, que contribuiu para deixar coisas mais nítidas. A Roan, por ter ajudado. Não tenho como não mencionar também Patrícia, que me fez tomar os caminhos certos para lidar com minhas dificuldades. Agradeço, inclusive, aos que se disponibilizaram para as entrevistas e contaram suas histórias para contribuir com essa pesquisa.

Demonstro minha gratidão a cada um que me acompanhou no Instituto de Artes, em especial a Ana, Gabriel, Henrique, Luccas, Gabi, Rondi, Matheus, Trevo, Rafa, Lara, Nathalia, mas também a todas e todos os colegas que me marcaram e fizeram parte da minha vida. De fora do Instituto, agradeço a cada amigo e amiga que estiveram comigo e que passaram por mim nesses últimos cinco anos, incluindo Bianca, Tamires, Lorena, Natasha, Isa, Pedro, Filipe, Victor, Nikolas e especialmente a Nattasha, que alçou seu último voo.

Agradeço também a cada camarada que me mostrou que não termino em mim mesmo, assim como cada um e cada uma que dividiram comigo os esforços por uma universidade e por um mundo melhor.

Sou grato aos funcionários e servidores da UNESP, por garantirem o funcionamento da universidade. E, por fim, agradeço a cada professor e professora que me fizeram exercitar o pensamento crítico sobre a educação, sobre o mundo, e sobre mim mesmo.

“É preciso sonhar, mas com a condição de crer em nosso sonho, de observar com atenção a vida real, de confrontar a observação com nosso sonho, de realizar escrupulosamente nossas fantasias. Sonhos, acredite neles.” (V. I. Lenin)

Resumo

O principal objetivo deste trabalho é averiguar a presença de violências na trajetória de quatro estudantes de música, analisando esse fenômeno por meio do materialismo histórico e dialético. Também há a discussão sobre ideologia, hegemonia e processos de dominação simbólica, contrastando as contribuições de Gramsci com o pensamento de Bourdieu. Faz-se uma discussão sobre o próprio pensamento marxista, assim como da metodologia escolhida para realização das entrevistas. São utilizadas também referências sobre violência escolar, e, ademais, investigam-se possibilidades de educação musical contra-hegemônica, contando com a Pedagogia Histórico-Crítica e com outras abordagens, incluindo o pensamento de Paulo Freire.

Palavras-chave: Educação Musical. Marxismo. Violência escolar. Violência simbólica. Hegemonia.

Abstract

The main goal of this work is to verify the presence of violences in the path of four music students, analyzing it by dialectical and historical materialism. There is also a discussion about ideology, hegemony and symbolic domination processes, comparing Gramsci's contributions and Bourdieu's thoughts. A discussion about the marxist thought is done, as well as about the chosen interview method. References about school violence are used, and possibilities of counter hegemonic music education are investigated, counting on Historical-critical pedagogy and other approaches like Paulo Freire's thoughts.

Keywords: Music education. Marxism. School violence. Symbolic violence. Hegemony.

Capítulo 1. Introdução	8
Capítulo 2. Hegemonia e educação musical	10
2.1. Sobre hegemonia	10
2.2. Práticas hegemônicas em educação musical	13
Capítulo 3. Metodologia de pesquisa e de análise	15
3.1. Pressupostos teórico-metodológicos: o materialismo histórico e dialético	15
3.1.1. A totalidade concreta da sociedade burguesa	16
3.1.2. Dialética entre aparência e essência	16
3.1.3. Estrutura e superestrutura	18
3.1.4. Uma análise concreta da situação concreta	19
3.2. Metodologia da pesquisa	20
Capítulo 4. Trajetórias pedagógicas de estudantes de música	24
4.1. Violência escolar	24
4.2. Análise das entrevistas	27
4.2.1. Entrevista com Ana	28
4.2.2. Entrevista com Carlos	32
4.2.3. Entrevista com Olga	35
4.2.4. Entrevista com Ivan	39
4.3 Das (outras) formas de violência que apareceram nas entrevistas	42
4.3.1. Um panorama geral das entrevistas	42
4.3.2. Machismo, racismo e capitalismo	45
4.3.3. LGBTfobia	46
4.3.4. Gordofobia	46
4.3.5. Concorrência	47
4.4. Universalidade das trajetórias individuais.	48
Capítulo 5. Contra-hegemonia na educação musical	50
Capítulo 6. Considerações finais	61
Referências	63
Anexos	67
ANEXO A - Entrevista com Ana	67
ANEXO B - Entrevista com Carlos	77
ANEXO C - Entrevista com Olga	85
ANEXO D - Entrevista com Ivan	94

Capítulo 1. Introdução

Desde meus estudos práticos no PIBID em 2015 e 2016, deparei-me com a violência escolar, inicialmente no dia a dia da escola em que atuei e, em seguida, com leituras sobre o assunto (mesmo que de forma muito inicial, sem compreender a dimensão do problema se colocou de forma explícita na prática durante o PIBID). Dos estudos e da percepção sobre a escassez em relação ao tema¹, surgiu a primeira hipótese, disparadora desse trabalho: há, no ensino de música, os mesmos processos identificados como violência escolar?

Violência escolar é entendida aqui como “todos os atos ou ações de violência, [...] praticados por, e entre, a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, familiares e estranhos à escola) no ambiente escolar.” (PRIOTTO e BONETI, 2009, p.162-163). A partir dessa definição, há uma caracterização de cada violência que ocorre, dando mais acurácia à questão do fenômeno dessas violências e possibilidade para uma análise dessas singularidades.

Porém, ao mesmo tempo, uma transposição mecânica dessas caracterizações não seria suficiente. Seria necessária uma análise mais ampla, tanto de aspectos mais singulares e específicos quanto mais universais. Para isso, o trabalho conta com entrevistas, a fim de investigar a trajetória de alguns estudantes de música, uma revisão bibliográfica sobre o tema da violência na educação musical (assim como de outros temas derivados, como hegemonia e violência simbólica), e o uso do materialismo histórico e dialético, tendo como base textos sobre o método marxista e pontos de vista educacionais com base nessa perspectiva filosófica.

Portanto, o presente trabalho tem quatro momentos. O primeiro é uma discussão sobre hegemonia na educação musical, debatendo a própria concepção de hegemonia em Gramsci com aspectos do pensamento de Bourdieu sobre a dominação simbólica, além da discussão sobre dominação de classe e dominação colonial e cultural. O segundo momento trata da exposição dos aspectos teórico-metodológicos do materialismo histórico e dialético e as escolhas feitas para realização das entrevistas, cuja ferramenta escolhida foi a entrevista compreensiva. O terceiro momento apresenta uma discussão sobre violência escolar, precedendo a análise das entrevistas, o que trouxe uma necessidade ainda maior sobre a

¹ Ver capítulo 2.2 - Metodologia de pesquisa.

investigação de violências. E, por último, o quarto capítulo discute as possibilidades para lidar com a educação musical hegemônica, apresentando como rotas viáveis a Pedagogia histórico-crítica e o pensamento de Paulo Freire.

Capítulo 2. Hegemonia e educação musical

2.1. Sobre hegemonia

No texto “*Hegemony, Symbolic violence and Popular Music Education: A Matter of Class*”², Butler e Wright (2020) constatam a hegemonia da música ocidental (*Western Art music*) na educação, e que isso é determinante para o pouco aproveitamento de estudo e menor acesso a oportunidades para estudantes com bagagem de música popular. Visto que “as ideias dominantes são, em todas as épocas, as ideias da classe dominante” (MARX e ENGELS, 2009, p.67), devemos nos atentar aos processos que constituem a hegemonia dessas ideias.

Para Marx e Engels, além de dominar materialmente, a classe dominante³ também regula a produção e distribuição das ideias de sua época (op. cit.). Gramsci usa o termo “hegemonia” para descrever esse processo. A concepção dele, explicada por Martins e Marteleto, é a seguinte:

A hegemonia é, portanto, a orientação cultural, a direção, a dominação e a manutenção do poder exercido pelas classes dominantes através da combinação da força e, sobretudo, da persuasão, da elaboração do consenso ativo para fixação de significados sociais, crenças e variadas formas de construções simbólicas, os quais, dialeticamente, também determinam a dinâmica da infraestrutura econômica. (MARTINS & MARTELETO, 2019. p. 13)

Ainda sobre o processo de hegemonia, temos que para Gramsci:

A hegemonia, neste sentido, envolve a construção de uma significação compartilhada sobre o caráter ou valor universal de um significado ou concepção particular por meio de diversas mediações da superestrutura que velam a sua particularidade (GRAMSCI, 1999 *apud* MARTINS & MARTELETO, 2019. p. 13).

Dessa forma, a hegemonia, além de se tratar de um domínio ideológico de classe, refere-se também à imposição da concepção de mundo e dos interesses da

²Tradução livre: Hegemonia, Violência Simbólica e Educação de Música Popular: Uma Questão de Classe.

³ Para Marx e Engels (2008, p.10), “a história de todas as sociedades até agora têm sido a história das lutas de classe”, na qual há uma classe dominante e uma classe trabalhadora. Na sociedade burguesa, haveria uma crescente polarização de toda a sociedade entre duas grandes classes: burguesia e proletariado.

classe dominante como se fossem os interesses universais de toda a sociedade. No caso da nossa sociedade, esse processo se dá assumindo os interesses da burguesia como interesses universais, como fatos consumados.

Burawoy (2017, p. 66) afirma que “a hegemonia é o consentimento protegido pela armadura da coerção, da força”. O mesmo autor chama a atenção para a relação entre Estado e sociedade civil, sendo esta última “composta pela mídia de massa, por igrejas, partidos, entidades sindicais, pela universalização do ensino básico e por uma infinidade de associações voluntárias” (ibidem, p. 66), e também destaca o fato de que os intelectuais tradicionais de instituições da sociedade civil têm papel importante na manutenção da hegemonia. Portanto, a hegemonia seria o processo de dominação de classe na superestrutura⁴, em uma combinação de força e consenso, em uma combinação de Estado e sociedade civil com todos os seus aparelhos privados de hegemonia⁵. Esta combinação forma o que Gramsci chamou de “Estado Integral” (ANGELI, 2011, p. 129).

Outro importante autor que investigou processos de dominação, principalmente no campo simbólico e relacionados à ideologia, foi Pierre Bourdieu. Os poucos trabalhos encontrados nesta pesquisa que citavam violência na educação musical tinham como referência conceitos do sociólogo francês, principalmente o de violência simbólica, que veremos mais à frente.

O conceito de *habitus* de Bourdieu é central para compreender seu pensamento. Vejamos como Stelko-Pereira e Williams (2010), ao citar Bourdieu e Passeron (1992 [1975]) descrevem o conceito:

a partir de sua posição social, o indivíduo apresenta uma matriz (*habitus*) pela qual estrutura seus pensamentos, percepções e ações. Em uma sociedade estratificada, segundo esses autores, as classes dominantes controlam os significados culturais estabelecendo quais são os mais relevantes, de modo que a cultura tem eminentemente um caráter político e de manutenção da ordem social estabelecida.” (BOURDIEU; PASSERON, 1992 [1975] *apud* STELKO-PEREIRA; WILLIAMS, 2010, p. 48)

⁴ Checar capítulo 2.1.3 - Estrutura e Superestrutura

⁵ Aparelhos privados de hegemonia são aparatos privados de uma associação ou de uma classe que realizam o exercício da hegemonia (ou da disputa da hegemonia) na sociedade civil. Sobre isso, ver Hoeveller (2019).

O caráter político e de manutenção da ordem social que permeia o *habitus* dialoga de forma muito próxima com os processos de Hegemonia descritos pelo pensamento de Gramsci.

Burawoy (2017) afirma que existem diversos paralelos e divergências entre os pensamentos de Gramsci e Bourdieu. Ele lembra que “Bourdieu afirmou possuir o Estado não apenas o monopólio legítimo da violência física, mas também o monopólio legítimo da violência simbólica” (ibidem, p.67). Sobre a comparação entre o pensamento dos autores citados, Burawoy afirma:

O paralelo entre hegemonia e poder simbólico é impressionante, mas a diferença entre os dois conceitos é decisiva. Conforme Bourdieu, a dominação [...] é mantida graças à existência de um universo simbólico que redefine categorias de *distinção* e, por meio delas, mistifica a realidade social subjacente. (BURAWOY, 2017 p. 67, grifos do autor).

Sobre a distinção a que Burawoy se refere, ele afirma que:

[...] a dominação subjacente às relações entre classes é transcrita na afirmação da superioridade cultural que os dominados aceitam como sendo o atributo intrínseco dos dominantes. Além disso, o Estado consagra tais distinções, [...]. (BURAWOY, 2017. p. 67)

Ainda de acordo com Burawoy (2017), o processo de hegemonia que passa pela sociedade civil pode ser comparado à violência simbólica no campo do poder em Bourdieu. Porém, a principal diferença seria que em Gramsci a dominação pela hegemonia não teria fundamento inconsciente, mas sim de uma “falsa consciência” ideológica, enquanto para Bourdieu a dominação estaria no *habitus*, fundamento inconsciente.

Apesar da diferença, os dois fundamentos não são necessariamente excludentes. Sendo o *habitus* “o modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis, ou capacidades treinadas em propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados” (WACQUANT, 2017, p. 214), é possível situar o *habitus* como um fenômeno⁶ superestrutural na sociedade burguesa. E, para além, há o caráter político e de

⁶ Checar capítulo 2.1.2- Dialética entre aparência e essência.

manutenção da ordem social do *habitus* que o aproxima muito da concepção de hegemonia.

Dessa forma, tanto o conceito de Hegemonia no pensamento de Gramsci quanto as considerações sobre o processo de dominação na sociedade burguesa descritos por Bourdieu são igualmente importantes para se investigar o objeto deste trabalho, que é a trajetória pedagógica de estudantes de música. .

2.2. Práticas hegemônicas em educação musical

O ensino conservatorial permeou a história da educação musical no Brasil desde o século XIX, tendo como marco a fundação do Conservatório Imperial em 1841 (FONTERRADA, 2008. p. 81-82). Nesse modelo de ensino, “as disciplinas privilegiavam a prática instrumental com ênfase no repertório europeu dos séculos XVIII e XIX, além da prática tecnicista, performance e virtuosismo” (ROCHA, 2015, p. 3).

As obras de compositores da chamada música erudita, originária de classes dominantes europeias, foi (é?) base para o ensino da música no mundo todo (SILVA, 2007, p. 352), definindo critérios estéticos de avaliação da prática musical. Tais critérios, considerados parâmetros para uma suposta qualidade musical, são:

- 1) complexidade harmônico-melódica, 2) condições específicas de experiência (valorização da audição silenciosa e com pouca resposta física), 3) consumo elitizado (nobreza e classes abastadas) e 4) alto grau de especialização (treinamento técnico sistemático e severas regras teóricas), ou seja, alto grau de diferenciação entre músicos e leigos e 5) a utilização de instrumentos musicais valorizados pela tradição “burguesa” européia [...]. (SILVA, 2007, p.352)

Portanto, de acordo com o autor, as características da música erudita são transmitidas no Brasil até hoje pelo ensino que opera em modo conservatorial, e as músicas que se aproximam dessa estética e prática musicais são tidas, em geral, como parâmetro de música “boa”. Nesse sentido, não seria apenas a “música erudita” considerada música boa, mas também outros estilos e práticas alinhados e próximos aos parâmetros descritos por Silva. É evidente, escreve Silva, que tal hierarquização de características é social e historicamente construída (2007, p. 353), não havendo nenhuma característica natural ou metafísica da música erudita

que a torna moralmente superior. A hegemonia da música ocidental (conforme já mencionado anteriormente) estimula, nesse processo, a negação e deslegitimação de outras expressões que não seguem tais parâmetros. Além disso, os parâmetros listados também podem fazer parte do *habitus* conservatorial, na medida em que este legitima a música erudita e exclui outras expressões (PEREIRA, 2014 *apud* LIMA, 2017).

Para Coutinho (2011, p. 40), “o fato de que os pressupostos da nossa formação econômico-social estarem situados no exterior, teve uma importante consequência para a questão cultural.” Para o autor, o fato do Brasil ter sido um país colonial e, mesmo após isso, um país subalterno na divisão internacional do trabalho é determinante para a penetração da cultura europeia no país. Não havia, de acordo com ele, uma cultura nacional homogênea solidificada e reconhecida no Brasil com aparelhos da sociedade civil desenvolvidos para realizar uma disputa com a invasiva cultura europeia dominante, que era tida como universal. Apesar disso, escreve Coutinho (*ibidem*, p. 40), são evidentes a existência e influência, no Brasil, de manifestações culturais afroindígenas subalternas, que quando não incorporavam aspectos europeus em suas práticas culturais, eram deslegitimadas e marginalizadas (quando não coibidas). A grande questão para o autor não é a existência em si de culturas brasileiras, mas a dificuldade de disputa contra a dominação cultural europeia pela falta de uma sociedade civil desenvolvida em um país colonial.

A falta de uma produção cultural nacional consolidada é um dos aspectos que caracterizaria a cultura no Brasil, principalmente na época colonial. Ao mesmo tempo, demos uma ideologia e educação desenvolvida para o domínio colonial, pensando nos povos coloniais como subalternos (ARROYO, 2018, p.11)

A partir dessa discussão, se torna possível partir do fato de que o Brasil, como um antigo país colonial e atual país de capitalismo dependente, acaba por ter como referencial cultural dominante os países europeus, referencial que é base para nossa produção pedagógica.

Capítulo 3. Metodologia de pesquisa e de análise

Para o capítulo de metodologia, trataremos de duas questões. A primeira, refere-se aos aspectos filosófico-metodológicos que foram levados em consideração para a pesquisa. Já a seguinte, refere-se às principais ferramentas de pesquisa que foram utilizadas.

Dessa forma, discorro neste capítulo sobre o materialismo histórico e dialético, a partir do método de Marx e das contribuições de outros autores, método que conta com o pensamento dialético e uma análise materialista (e histórica). E, em seguida, apresento as principais características da entrevista compreensiva, forma escolhida para produzir dados qualitativos, e o processo de revisão bibliográfica.

3.1. Pressupostos teórico-metodológicos: o materialismo histórico e dialético

Diversos autores contribuíram para a educação através do materialismo histórico e dialético, tratando-a como um fenômeno inserido na sociedade de classes. Entre eles, destaco Krupskaya (2017), Vygotsky⁷ (1987), Pistrak (2015), Saviani (2008a, 2008b); Abreu (2018), Duarte (2010, 2019) e Lombardi (2010). A opinião deste último sobre o assunto, inclusive, é que:

[...] para o marxismo não faz o menor sentido analisar abstratamente a educação, pois esta é uma dimensão da vida dos homens que, tal qual qualquer outro aspecto da vida e do mundo existente, se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações do modo como os homens produzem a sua existência. (LOMBARDI, 2010, p.20)

Tratando-se de qualquer processo inserido na sociedade burguesa e do pensamento marxista, surge a necessidade de se discorrer sobre como este método compreende tais processos quando se pretende falar de violências nos processos

⁷ Em algumas obras, o nome do autor aparece escrito como “Vygotsky”, e em outras como “Vigotsky”. Optei por usar a grafia de acordo com a obra que está sendo citada em cada momento. Portanto, as duas grafias estarão presentes no trabalho.

formativos, quaisquer que sejam, de estudantes. E, ainda antes disso, surge a necessidade de discorrer sobre a própria metodologia no pensamento marxista.

3.1.1. A totalidade concreta da sociedade burguesa

No marxismo, "é o ponto de vista da totalidade e não a predominância das causas econômicas na explicação da história que distingue de forma decisiva o marxismo da ciência burguesa" (LUKÁCS, 1974, p. 14 *apud* NETTO, 2011 p. 14). Lukács afirma que a totalidade do materialismo dialético, a verdadeira totalidade, é:

[...] uma unidade concreta de forças opostas em uma luta recíproca; isto significa que, sem causalidade, nenhuma totalidade viva é possível e que, ademais, cada totalidade é relativa; significa que, quer em face de um nível mais alto, quer em face de um nível mais baixo, ela resulta de totalidades subordinadas e, por seu turno, é função de uma totalidade e de uma ordem superiores; segue-se, pois, que esta função é igualmente relativa. Enfim, cada totalidade é relativa e mutável mesmo historicamente: ela pode esgotar-se e destruir-se - seu caráter de totalidade subsiste apenas no marco de circunstâncias históricas determinadas e concretas" (LUKÁCS, 2007, p. 59 *apud* NETTO, 2011 p. 58)

Portanto, visto que para Marx a "sociedade burguesa é uma totalidade concreta [...] inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída de totalidades de menor complexidade" (NETTO, 2011, p. 56), e que não há sentido falar na educação como algo abstrato (LOMBARDI, 2010), há a necessidade de se analisar as múltiplas determinações sociais, econômicas e históricas ao se falar sobre violência em trajetórias pedagógicas de estudantes de música.

3.1.2. Dialética entre aparência e essência

Para Marx, "toda a ciência seria supérflua se a forma de manifestação [aparência] e a essência das coisas coincidissem imediatamente" (MARX, 1974 *apud* NETTO, 2011, colchetes do autor). Sobre isso, Abreu explica que

O fenômeno tende à aparência, ao passo que as determinações deste fenômeno, que se refletem de forma abstrata e conceitual no pensamento, tendem à sua essência. Este processo nos leva ao entendimento mais profundo do fenômeno, isto é, aos

seus aspectos determinantes, ultrapassando sua dimensão fenomênica, dando lugar à compreensão das suas relações internas.

Ocorre que aparência e essência não se separam na realidade concreta (dialética materialista). Assim, o sentido mais preciso do método marxista está na orientação para captação do movimento incessante entre os polos do singular e do universal; um movimento vivo, já que a interação destes polos nada mais é do que a transformação histórica da realidade (materialismo histórico-dialético). (ABREU, 2018, p. 12)

Portanto, aparência e essência fazem parte de uma unidade concreta. O fenômeno é uma manifestação real da essência na realidade concreta, uma singularidade⁸ que está condicionada a determinantes universais dessa totalidade. Dessa forma, no que diz respeito à metodologia, começa-se por dados do real, do concreto e, em seguida, avança-se na análise abstraindo certos elementos a fim de chegar em conceitos e determinações mais simples. (NETTO, 2011, p. 42)

Após chegar nessas abstrações mais simples de determinantes universais e realizar um avanço da análise e da investigação, faz-se o caminho inverso. Marx (1982 *apud* NETTO 2011, p. 43) exemplifica como os economistas do século XVII começavam o estudo pelo todo vivo, pela população, chegavam às abstrações mais simples e universais, e a partir disso “teríamos que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas dessa vez não como a representação caótica de um todo, porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas”. Ou seja, após o caminho do fenômeno para abstrações mais essenciais, é no caminho inverso do universal ao singular que podemos nos deparar com uma totalidade rica e complexa.

Até agora, temos 1) que a sociedade burguesa é uma totalidade concreta, formada por diversas totalidades de menor complexidade em contradição e movimento constante; e 2) a dialética entre aparência e essência ao invés da lógica formal.

A lógica dialética também se difere da lógica formal por outros aspectos. Enquanto a lógica formal trabalha a diferenciação de objetos pelo princípio da identidade, a lógica dialética tem a contradição como categoria central (ABREU, 2018, p. 165). O objeto está sempre em movimento e contradição com outras

⁸ No contexto deste trabalho, utilizaremos singularidade e particularidade como sinônimos. Em algumas obras (ABREU, 2018) que tratam da teoria do reflexo os termos são utilizados com significados diferentes. Nesses outros contextos, a particularidade é o meio do caminho entre singular e universal.

totalidades, ao mesmo tempo que ele mesmo possui a contradição dentro de si e passa por constantes transformações.

Outro ponto importante para a compreensão da dialética materialista é diferenciá-lo da dialética hegeliana. Vejamos o que o próprio Marx afirma sobre a questão:

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo de pensamento [...] é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado. (MARX, 1968, p.16 *apud* NETTO, 2011, p.21)

Portanto, não estamos nos referindo a uma mera percepção ou interpretação relativista da realidade: “A teoria é, para Marx, *a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa*” (NETTO, 2011, p.21, grifos do autor). O objeto existe concretamente, não dependendo do pesquisador para que exista (ibidem, p. 21).

3.1.3. Estrutura e superestrutura

Na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias, e independentes da sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral da vida social, político e espiritual. Não é a consciência do homem que determina seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. (MARX, 2008, p.47)

As palavras de Marx introduzem de forma nítida a questão da estrutura e superestrutura. Enquanto a estrutura são as relações de produção, a superestrutura na sociedade burguesa são a política, o direito, a educação, a cultura, a religião, a ideologia, as formas de consciência, dentre outros processos que também dão

forma a estrutura econômica⁹. Porém, a relação entre estrutura e superestrutura não é mecânica, de modo que a vida econômica determinaria de forma imediata a superestrutura. Sequer se compreendem estrutura e superestrutura como processos rigidamente separados, visto que a superestrutura faz parte da produção e reprodução da vida humana e existe objetivamente enquanto algo imaterial (ABREU, 2018, p. 33).

Nesta pesquisa, estamos tratando da violência na educação musical como um fenômeno concreto que faz parte da totalidade da sociedade burguesa e necessariamente passa pela superestrutura.

3.1.4. Uma análise concreta da situação concreta

Por fim, é preciso dizer que o método do materialismo histórico e dialético não se trata de um conjunto de regras aplicáveis a qualquer objeto, mas também não é um conjunto de regras escolhidas de forma arbitrária em cada caso (NETTO, 2011, p. 52).

O objetivo do método de Marx sempre foi a compreensão da sociedade burguesa como ela é. Se trata de uma “análise concreta de uma situação concreta” (LENIN, 1980 *apud* FERREIRA, 2016, p. 597), de compreender a(s) totalidade(s), os movimentos, as contradições e as dinâmicas do objeto de pesquisa.

Como já mencionado, a sociedade burguesa é uma totalidade concreta formada de totalidades de menor complexidade. Nenhuma dessas totalidades é simples; ao contrário, é um complexo de complexos, sendo algumas totalidades mais determinantes que outras, em uma totalidade estruturada e com contradições e transformações constantes (NETTO, 2011, p. 56-57).

E é a partir dessa concepção teórico-metodológica, do materialismo histórico e dialético, que este trabalho já verifica 1) o entendimento da educação como uma totalidade inserida num complexo de complexos, que é a totalidade concreta da sociedade burguesa. 2) o uso da lógica dialética, e da dialética entre aparência e essência, entre particular e universal, ao invés do uso da lógica formal. 3) a compreensão da educação como prática que necessariamente passa pela

⁹ Ao mesmo tempo que a superestrutura ergue-se de uma base real de relações materiais de produção, ela também retroalimenta a continuidade dessa estrutura e dá forma à ela, em uma relação dialética na qual a estrutura é, em geral, dominante.

superestrutura e 4) que o materialismo histórico e dialético não se compreende por regras aplicadas a qualquer objeto, visto que “[...] é a estrutura e a dinâmica do objeto que comandam os procedimentos do pesquisador.” (NETTO, 2011, p.53).

3.2. Metodologia da pesquisa

Considerando o caráter qualitativo da pesquisa, a “entrevista compreensiva” foi a ferramenta metodológica que pareceu mais adequada para produção de dados qualitativos. Sobre essa ferramenta, Ferreira afirma que:

[...] A entrevista já não é necessariamente concebida como uma técnica neutra, estandardizada e impessoal de recolha de informação, mas como resultado de uma composição (social e discursiva) a duas (por vezes mais) vozes, dando lugar a um campo de possibilidade de improvisação substancialmente alargado quer nas questões levantadas, quer nas respostas dadas. (FERREIRA, 2013, p. 982)

Nesse sentido, deve-se assumir a posição de entrevistador e, ao mesmo tempo, não parecer impositivo. Além disso, a condução da entrevista deve ser realizada com base em um conhecimento sobre o assunto, planejamento e experiência, sendo uma composição improvisada. Para exemplificar esse processo, é possível compará-lo a improvisação musical, na qual a criação acontece “ao correr da pena” e dentro de parâmetros pré-determinados. (FERREIRA, 2013, p. 982)

Bourdieu (1997, p. 700) afirma que a compreensão deve ser exercida na condução da entrevista, de modo que ela faça sentido para o entrevistado. Tal compreensão deve contar com informações prévias e adquiridas durante a entrevista que permitam conduzi-la melhor, seja evitando perguntas não adequadas ou trazendo hipóteses a serem exploradas. A entrevista compreensiva também se relaciona com a preocupação de evitar processos de violência simbólica na entrevista, em uma “escuta ativa e metódica, tão afastada da pura não-intervenção da entrevista não dirigida quanto do dirigismo do questionário.” (BOURDIEU, 1997, p. 695)

No sentido do preparo e planejamento diante do objetivo de compreender a totalidade das relações econômicas e sociais das pessoas entrevistadas e suas

trajetórias na educação musical, foram formulados os seguintes tópicos de investigação:

1. Panorama geral da trajetória de estudo da pessoa;
2. Características dos lugares onde estudou;
3. Relação com docente, colegas, e outros envolvidos em sua trajetória musical;
4. Envolvimento e percepção pessoal sobre o processo de estudo;
5. Aspectos objetivos: idade em cada época de estudo, classe social (categoria de trabalho da pessoa e da família), região onde vivia, religião/igreja etc.

Junto aos tópicos, também foram pensadas perguntas para suscitar os seguintes pontos:

1. Como foi estudar música (no início da trajetória, durante esse percurso ou recentemente)?
2. Como eram seus professores? Como era sua relação com eles?
3. Como era/foi o processo de ensino/estudo?
4. Você gostava de estudar? Havia algo de que você não gostava?
5. Das práticas pedagógicas que seu professor/a utilizava, quais hoje você repete? E quais você faz de jeito diferente? Por quê?
6. Você acha que ser mulher/negro(a)/LGBT/etc teve algum impacto nisso? Em que sentido?
7. Você trabalhava na época? E sua família?
8. O lugar onde você fazia as aulas era/é longe da sua casa?
9. O que te fez escolher ser músico/a ou professor/a de música?
10. Você dá aula de música hoje? Como é pra você?

Para as entrevistas, optei por convidar pessoas com quem eu já me relacionava e cuja trajetória em música eu já conhecesse. Isso porque, para Bourdieu, a proximidade social e familiaridade garantem condições para uma

comunicação não violenta na entrevista, tanto na forma de comunicação quanto no conteúdo a ser discutido (BOURDIEU, 1997, p. 697).

Outro critério adotado é que as pessoas entrevistadas tivessem mais de 18 anos e fossem estudantes ou graduadas em cursos superiores de música. Isso implicaria, portanto, que todas já teriam, provavelmente, passado por mais de um espaço de ensino musical e teriam também estudado música por um tempo considerável, atendendo o que eu pretendia verificar.

Ferreira (2013, p. 987) afirma que devido ao fato do formato de entrevista compreensiva proporcionar uma situação em que o entrevistado pode se tornar um confidente íntimo de confiança, é necessário garantir o anonimato em relação aos conteúdos conversados, além de uma explicação prévia sobre os objetivos da entrevista e da pesquisa. Para tanto, foram utilizados nomes fictícios - *Ana, Olga, Ivan* e *Carlos* - para representar as pessoas entrevistadas, salvaguardando o anonimato e a confidencialidade. Também se deve, de acordo com o mesmo autor, comunicar às pessoas entrevistadas “os direitos de pedir informações adicionais sobre o projeto, de não responder a qualquer questão, e/ou até mesmo a interromper definitivamente a entrevista [...]” (FERREIRA, 2013, p. 988), procedimento seguido no momento das entrevistas.

Além das entrevistas também foi solicitado às entrevistadas e aos entrevistados que fosse preenchido um formulário para que eu obtivesse informações prévias sobre os entrevistados. Tais informações eram: nome, idade, escolaridade, cor, gênero e orientação sexual. Apenas as três primeiras respostas eram obrigatórias, sendo as outras opcionais.

Outra opção metodológica foi a de conduzir uma entrevista piloto com os mesmos critérios já apresentados como teste da abordagem metodológica. Fiz isso para aprimorar e testar técnicas de entrevista compreensiva, visto que nunca havia utilizado esta ferramenta metodológica. Tal entrevista piloto não consta no presente trabalho.

Sobre o processo de revisão bibliográfica, as primeiras fontes utilizadas foram a Revista da ABEM, a Revista OPUS, e a Revista Orfeu, justamente porque estas, até o ano de 2021, possuem qualificação Qualis Capes A1 e A2. Nelas, foram encontrados apenas dois artigos que tratavam diretamente, ainda que de forma breve, do tema da violência na educação musical: o trabalho de Santos (2005) e Meurer e Pereira (2017).

Enquanto o trabalho de Santos (2005) aborda a realidade nas escolas e políticas de formação relacionadas ao ensino de música, o de Meurer e Pereira (2017) vai tratar de violência de gênero na formação de educadoras musicais, sob a perspectiva dessas.

Além desses, foi encontrado também o trabalho de Lima (2017) apresentado no XXVII Congresso da ANPPOM. Outra importante ferramenta de pesquisa foi o Google Acadêmico, que levou a outros artigos presentes em outras revistas, já não tratando diretamente sobre violência na educação musical. Também foi realizada pesquisa em outros livros.

Os termos de busca utilizados foram: [violência escolar]; [violência]; [educação musical]; [hegemonia]; [Bourdieu]; [Gramsci]; [violência simbólica]; [imperialismo]; [imperialismo cultural]; [cultura]; [colonialismo cultural]; [materialismo histórico]; [marxismo]; [música erudita]; [música popular].

Capítulo 4. Trajetórias pedagógicas de estudantes de música

Apesar do pouco material encontrado¹⁰ sobre violência na educação musical em específico, pude encontrar muitos materiais sobre violência escolar, sendo tais conteúdos pertinentes para o presente trabalho. Portanto, partiremos também de discussões sobre violência escolar para tratar da violência no ensino da música.

A caracterização das violências que acontecem já é um bom ponto de partida para observar esse fenômeno. Mais a frente, faremos o movimento de investigá-lo para encontrar suas determinantes essenciais a fim de nos depararmos com uma totalidade concreta, em acordo com os pressupostos metodológicos descritos no capítulo anterior.

4.1. Violência escolar

O crescimento do debate sobre violência, principalmente em centros urbanos, acontece juntamente ao processo de redemocratização no Brasil (SPOSITO, 2001, p. 90). Inseridas nesse debate estão as discussões sobre violência escolar, entendida como:

[...] todos os atos ou ações de violência, comportamentos agressivos e antissociais, incluindo conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, atos criminosos, marginalizações, discriminações, dentre outros praticados por, e entre, a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, familiares e estranhos à escola) no ambiente escolar. (PRIOTTO e BONETI, 2009, p.162-163)

Segundo Priotto e Boneti (2009, p. 165), a violência escolar se expressa através de eventos de violência física, agressão física, violência simbólica (verbal e/ou institucional) e violência verbal. Estes mesmos autores definem a violência física como qualquer ato violento de “um indivíduo ou grupo contra integridade de outro(s) ou de grupo(s) e também contra si mesmo”. Já a agressão física consistiria em atos de “homicídios, estupros, ferimentos, roubos, porte de armas que ferem,

¹⁰ Sobre isso, ver item 2.2.- Metodologia de pesquisa.

sangram e matam”. Enquanto violência verbal é expressa em “incivilidades (pressão psicológica), humilhações, palavras grosseiras, desrespeito, intimidação ou “bullying”” (PRIOTTO e BONETI, 2009 p. 165-166). Posteriormente, discutiremos mais a fundo a violência simbólica.

Categorizando diferentes movimentos de violência que considera os agentes envolvidos, isto é, tanto o agressor quanto a vítima, Priotto (2008) amplia a classificação de violência escolar antes apresentadas por Charlot (2002) e Abramovay (2005), classificando os tipos de violência em “violência *na* escola”, “violência *contra* a escola” e “violência *da* escola”. (PRIOTTO e BONETI, 2009). Sendo assim, Priotto (2008) caracteriza a violência *na* escola como processo que acontece no cotidiano da escola e envolvendo sempre indivíduos que fazem parte dela. Já a violência *contra* a escola são os “atos de vandalismo, incêndio ou destruição, roubo ou furtos do patrimônio”, envolvendo agentes internos e externos à escola. Por fim, a violência *da* escola, ainda de acordo com Priotto, é um processo da instituição que agride seus membros, contemplando tanto a violência física quanto as verbal e simbólica, e não impedindo que sejam entendidas também como violência *na* escola.

Sobre os contextos externos à escola que afetam sua realidade, Prioto e Boneti afirmam que

Existem estudos que consideram a violência escolar analisando-a a partir de questões geográficas como é o caso de situações semelhantes às vivenciadas hoje, como escolas próximas de favelas com o predomínio do tráfico de drogas e do crime organizado. (PRIOTTO; BONETI, 2009, p. 163)

Sposito (2001, p. 98-99) aponta que é na década de 90 que as pesquisas revelam um “quadro complexo regido pelas formas de violência social que permeiam a vida urbana de bairros periféricos ou favelas das cidades brasileiras”. Isto é, existe uma relação entre violência urbana social em locais mais vulneráveis social e economicamente e violência escolar. Porém, há estudos que levam em conta o próprio cotidiano do ambiente escolar como forma de identificar seus processos de violência (PRIOTTO; BONETI, 2009, p. 164). Sposito (2001 p. 99), por exemplo, constata que as pesquisas apontam “para um padrão de sociabilidade

entre os alunos marcados por práticas violentas” e que tal padrão atinge também as “escolas particulares destinadas às elites”, não se restringindo a regiões periféricas.

Podemos dizer que, de acordo com os pressupostos metodológicos escolhidos, tanto interpretações que atribuem toda a violência escolar a fatores externos quanto as que se fecham na relação interna da própria escola como incompletas. Considerando a sociedade burguesa, uma totalidade concreta¹¹ formada por totalidades de menor complexidade que estão sempre em movimento e contradição, levamos em conta as dinâmicas da própria escola, mas não como algo apartado de uma totalidade concreta. Em suma, não é nem uma sociedade metafísica externa que entra na escola e a influencia, e nem a escola está apartada da sociedade - se trata de uma unidade dialética.

4.1.1. Violência simbólica

A violência simbólica, podendo ser verbal e/ou institucional, é colocada no primeiro caso como “abuso do poder, baseado no consentimento que se estabelece e se impõe mediante o uso de símbolos de autoridade”, e no segundo caso como “marginalização, discriminação e práticas de assujeitamento utilizadas por instituições diversas que instrumentalizam estratégias de poder” (PRIOTTO e BONETI, 2009, p. 166).

Mauger (2017, p. 359-360) no livro “Vocabulário Bourdieu”, afirma que “o conceito de “violência simbólica” se aplica a todas as formas “brandas” de dominação que conseguem ganhar a adesão dos dominados”. No mesmo texto, o autor também afirma que

[...] violência simbólica é uma violência oculta, que opera prioritariamente pela linguagem e, mais geralmente, na e pela representação, pressupondo o irreconhecimento da violência que a engendrou e o reconhecimento dos princípios em nome dos quais é exercida. (MAUGER, 2017, p. 360)

No contexto da educação musical, Santos (2005), ao discorrer sobre o ensino de música e a realidade nas escolas, afirma que “a violência se expressa na prática cotidiana escolar de reprimir o diferente [...]: “culturas negadas, silenciadas”. Como

¹¹ ver capítulo 2.1.1. A totalidade concreta da sociedade burguesa

já mencionado, o *habitus* conservatorial legitima a música erudita e exclui outras expressões (PEREIRA, 2014 *apud* LIMA, 2017).

Butler e Wright (2020) afirmam uma tendência da marginalização de estudantes com bagagem de música popular, assim como uma tendência de menores chances de bom desempenho destes. A escola seria um espelho no qual apenas os que tem o capital cultural¹² da ideologia dominante se reconhecem (BERNSTEIN, 2000 *apud* BUTLER & WRIGHT, 2020, s/p.). De acordo com os autores, o currículo de música das escolas na Inglaterra seria mais benéfico para estudantes com bagagem da música ocidental hegemônica. Lima (2017) evidencia um processo parecido, no qual um *habitus* específico da música erudita é categorizado como “dom” e como “talento”, excluindo outros que não possuem a mesma bagagem.

Todo este processo poderia ser entendido como violência simbólica, visto que trata da negação e deslegitimação do *habitus* de estudantes que não possuem a bagagem da música exigida nesses espaços. Além disso, percebemos como tal fenômeno não tem fim em si, mas tem relação com o processo de hegemonia¹³ na educação musical e na música como um todo.

A violência simbólica, porém, não é percebida somente na negação de *habitus* distintos. Bourdieu e Passeron (1992), por exemplo, afirmam que na própria linguagem e na comunicação utilizada nos processos de ensino e aprendizagem há uma prática de autoridade e dominação:

[...] a linguagem do magistério possui a consciência completa da situação onde se realiza a relação de comunicação pedagógica, com seu espaço social, seu ritual, seus ritmos temporais, em suma todo o sistema de coerção visíveis ou invisíveis que constituem a ação pedagógica como ação de imposição e de inculcação de uma cultura legítima. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 121)

4.2. Análise das entrevistas

Para analisar as entrevistas e produzir dados qualitativos, observei tanto a trajetória de estudo das pessoas entrevistadas quanto os temas (ou categorias) pelos quais cada uma delas perpassa e que por vezes são comuns entre as

¹² Sobre capital cultural, ver Silva(1995).

¹³ Ver capítulo 1.2 - Práticas hegemônicas na educação musical.

entrevistas feitas aqui. Isso porque, apesar de serem relatos muito pessoais, acabaram se tratando de temas aparentemente universais, pois parecem estar presentes em âmbitos além da vida pessoal das pessoas entrevistadas. Inclusive, como veremos mais detalhadamente, todas as pessoas entrevistadas atribuem os problemas e questões levantados a elementos que vão para além da educação.

A partir disso, identifiquei formas de violência dentre as já caracterizadas no início desse capítulo e também outras possíveis que não foram abarcadas ou que, de alguma forma, são vistas de forma diferente pelas pessoas entrevistadas.

Na análise, uma síntese da entrevista é feita. As entrevistas estão contidas na íntegra nos anexos do trabalho. Vale reforçar que, como já dito, os nomes atribuídos a cada entrevistada e entrevistado são fictícios¹⁴.

4.2.1. Entrevista com Ana

A entrevista com Ana tem uma grande riqueza de perspectivas, e passa por muitos espaços diferentes de aprendizado em uma trajetória musical complexa. Ana estudou música desde muito jovem no Projeto Guri¹⁵, começando por violoncelo por volta dos 13 anos, e, aos “14 ou 15 anos”, ela diz, começou a estudar canto. Estudou na Escola Municipal de Música¹⁶. Chegou a cursar Letras na USP e atualmente cursa bacharelado em canto na mesma instituição. Hoje, Ana também é professora de música.

Durante a entrevista, Ana revela a importância do aspecto da socialização no ensino de música de quando estudou no Projeto Guri. Ao ser perguntada sobre a questão, respondeu:

[...] o aspecto da socialização, de longe, era muito forte. As crianças e os adolescentes iam para socializar. Para fazer amigo, para fazer rolê. A apresentação do coro era um rolezinho, a apresentação da orquestra era rolezinho. Então esse aspecto de socialização era muito forte e os professores tinham uma consciência grande disso.

¹⁴ Conforme explicado no capítulo 2.2 - Metodologia de pesquisa.

¹⁵ O Projeto Guri é um programa sociocultural brasileiro que oferece aulas de música e lutheria para crianças e adolescentes.

¹⁶ Escola Municipal de Música é uma escola pública de São Paulo ligada ao Theatro Municipal de São Paulo.

Ana comenta que “tinha a ideia de que música era socialização”, e aponta que, com o tempo, isso enfraquece:

Conforme eu fui me profissionalizando, o aspecto da cobrança e do desempenho... [pausa] Não que a socialização deixou de existir, mas esse aspecto começou a ficar cada vez mais forte e mais pesado. Então eu fui... perdendo o prazer em algumas coisas.

Ana relaciona diretamente questões de produtividade e desempenho com rigidez e assédio moral de professores. Sobre as próprias questões de cobrança e desempenho, considera como “terríveis em qualquer profissão.” E continua: “[...] na nossa [profissão como artistas], como ela é muito pessoal, muito emocional e também social, é muito mais pesado quando se tem esse tipo de cobrança e relação tóxica com o que a gente faz [...]”.

Ana também menciona uma tendência, no canto, de um desenvolvimento similar ao de atletas de alto rendimento, apontando, inclusive, para uma diminuição da vida útil da voz e da saúde desses profissionais. Ela menciona um estudo chamado “*Can music make you sick?*”¹⁷ que, em suas palavras, aponta que “a prevalência de transtornos mentais e uso de substâncias entre músicos é ridiculamente maior que no resto da população no Reino Unido.” Ana menciona ainda outro estudo que sugere que a profissão de musicista estava em quarto lugar entre as mais propensas ao suicídio entre mulheres.

No que se refere à relação direta de alunos e professores, Ana menciona uma cultura de “tutela” na música erudita, na qual os alunos são tutelados por professores, os quais têm seus “pequenos feudos”. Dentre diversos exemplos, Ana relata que foi desincentivada pelo professor a realizar um concurso, e, ao afirmar que queria fazer pela experiência - “para ver como era” -, o professor teria dito que, nesse caso, ela não deveria mencionar que era sua aluna. Ela conta que é comum que professores tomem decisões sobre as aulas, apresentações e participações em concertos visando seus próprios objetivos e carreiras.

A entrevistada menciona que teve problemas físicos por não ter a opinião considerada por professores. “E eu falava “isso é desconfortável”, “isso me machuca”, e o professor [me dizia] “não, mas isso não é repertório pra você”. Eu não era ouvida e tive problemas vocais”, denuncia Ana.

¹⁷ GROSS e MUSSGRAVE, 2016.

Sobre relatos secundários, isto é, que não aconteceram diretamente com Ana, ela menciona de haver muito assédio moral e situações de gordofobia. Estas últimas, ela diz, são muito comuns com mulheres, e fala sobre um padrão de beleza inalcançável que é cobrado para mulheres na ópera. “Uma das coisas é essa cultura das cantoras de beleza *hollywoodiana*: magras, lindas, a maioria, com certeza, branca. E aí é pecado hoje em dia ser gorda”, diz Ana. Ainda sobre a questão estética, ela menciona um professor que aplica *dress code* em suas aulas: “As mulheres têm que ir de vestido, salto, maquiadas. Não pode ir confortável pra aula de canto”.

Sobre assédio sexual, Ana menciona que já ouviu relatos. Ela diz que, por vezes, em uma aula de canto, é necessário tocar na pessoa para checar a musculatura, mas que nesses momentos é necessário “encostar na pessoa de forma mais neutra possível”, e diz ser inaceitável se aproveitar disso para assediar: “apertar, [fazer] certas coisas, não dá!”. Ana menciona que apesar de assédio sexual ser cometido com mais frequência por professores homens, não há uma predominância de gênero no abuso moral. Ela fala de uma professora que, segundo soube, chegou a cometer assédio sexual contra um homem homossexual, e que outras duas alunas dela “chegaram a apresentar sintomas de estresse pós-traumático e não conseguiam cantar” por conta de assédios morais.

Para além desses casos, Ana menciona professores que tendem a “querer controlar a carreira das pessoas”, evitando dar espaço para aqueles de quem não gostam: “Não ajuda esses alunos a conseguir audição, não dá currículo, não faz carta de recomendação...”.

Questões relacionadas à saúde mental também surgiram nessa entrevista. Ao ser perguntada sobre isso, Ana conta que sua saúde mental foi deteriorada por relações abusivas e situações violentas com professores. Hoje, Ana forma um coletivo antimanicomial com muitos músicos, e inclusive muitas cantoras. Ela menciona casos em que namorados abusivos proibiam mulheres de cantar, e relata que também já passou por isso. Sobre a relação dessa piora na saúde mental com a música, ela diz: “Você começa com sonho, amor pela arte, e aquilo vira sua ruína. Você não poder se expressar artisticamente, você ser obrigado a fazer coisas que acha que são ruins, e presenciar seus amigos [passando por isso], é terrível”.

Ana também menciona a questão de usuários de drogas, estigmatizados pelo preconceito junto a pessoas com problemas psiquiátricos. Em sua opinião, muitas

peessoas são segregadas em ambientes de ensino de música, tanto por não ter um alto desempenho quanto por outras coisas:

No meu caso, as pessoas não sabiam lidar muito bem comigo por conta das minhas questões psiquiátricas ou por eu ter uma criação diferente. E as pessoas negras são segregadas, LGBTs... tem tanta coisa que se sobrepõe. [...] Os ambientes vão ficando insuportáveis e tóxicos. No caso de certas pessoas com condições atípicas isso pode, sim, matar uma pessoa. Não é exagero falar isso.

Ana menciona um colega negro da USP, intercambista, que sofreu diversas violências no campus, que vão desde espancamentos à falta de espaço para executar as obras que queria:

[...] as pessoas que falam que não querem fazer repertório erudito tradicional, mas querem fazer música eletroacústica não sofrem constrangimento. E ele dizia “não quero fazer repertório erudito tradicional, quero reger *negro spiritual*, sou negro, cristão e gosto” e era um constrangimento com ele. “Não! Vai reger Stravinsky, sim!”.

Uma observação importante que Ana faz durante a entrevista diz respeito à relação direta entre todos esses processos já relatados e o mundo para além do ensino da música. “Tudo se dá dentro da sociedade. Tudo que acontece nas diferentes esferas da sociedade reflete na música.” Também menciona os preconceitos que sofria na família por falta de compreensão sobre o trabalho na música. Ana menciona ainda que vê pessoas de classes mais abastadas ou de famílias de músicos que não sofrem esse tipo de constrangimento, diferente do que ela viveu.

A música tá inserida na sociedade. Então a música é racista, é machista, é LGBTfóbica, tem preconceito de classe. As pessoas que vêm de classes sociais diferentes têm um ponto de partida diferente, elas têm uma vivência diferente dentro da universidade. É tudo ligado mesmo.

Sobre competição e concorrência, Ana diz que isso é muito presente no ensino de música: “É cão comendo cão, puxando o tapete!”. Menciona que há uma rivalidade entre pessoas com mesmo tipos de voz no canto, pessoas que não divulgam editais para diminuir a concorrência. Relatou um caso, inclusive, de uma

aluna que saiu da sala comentando que não havia entendido a aula e outras alunas delataram-na para o professor afirmando que ela havia falado mal da aula.

Alguns pontos chamam a atenção na entrevista de Ana, sendo eles: 1) o aspecto de socialização na sua formação musical e seu o impacto positivo; 2) diversos relatos de assédio moral, sexual, sabotagem e de professores que não levam em conta a opinião do aluno; 3) compreensão de objetivos de alto desempenho e concorrência como determinantes para as relações prejudiciais relatadas; 4) a questão da saúde mental em relações tóxicas com a prática musical; 5) a compreensão de que nenhum desses fenômenos são isolados na educação musical, mas, permeiam os processos educativos em música já que estão inseridos na sociedade; e 6) o quão a classe social a qual um estudante pertence é determinante para sua trajetória.

Temos nessa entrevista uma perspectiva detalhada sobre situações de violência, sendo algumas delas sintetizadas em opressões que ainda não havíamos debatido, dentre elas: machismo, LGBTfobia, racismo, estigmatização de pessoas com transtornos psicológicos e dependentes químicos e preconceito de classe. E, para além, as violências seriam mais amplas que as relações professor aluno, acontecendo também entre os próprios estudantes, ou seja, entre pares, e nas instituições. Isso nos remete àquela definição inicial de violência escolar, que trata de qualquer ato violento realizado por qualquer pessoa do corpo escolar nas dependências da escola.

4.2.2. Entrevista com Carlos

A entrevista com Carlos é bem diferente da anterior. Carlos hoje é professor de música e apesar de ter passado por diversos espaços de estudo, diz nunca ter sofrido diretamente nenhum tipo de violência na educação musical. Ele menciona que, em sua trajetória, três grandes professores o marcaram mais: aquele com quem estudou contrabaixo, aquele que foi seu professor no curso preparatório para vestibular, e o atual professor de violão clássico.

Carlos relata que sua relação com o primeiro professor, com quem estudou contrabaixo no início de sua formação, era boa. Menciona que tinha seus gostos levados em conta:

Eu queria, simplesmente tocar o que eu gostava. Gostava de *rock*, bandas como *Rage Against The Machine*; gostava de *Muse*, de *Green Day*. Então eu pedia para fazer esses repertórios nas aulas e esse professor trazia tudo isso. Era focado muito naquilo que eu queria naquele momento.

Ao decidir se profissionalizar em música, o caráter das aulas, em sua opinião, mudou: “[...] ele [o professor] me explicou que o processo seria diferente se eu quisesse me profissionalizar, e então as aulas também mudaram. A gente passou a ver um outro tipo de repertório e começou a ter mais ênfase na parte teórica, estudando teoria mais a fundo e percepção”.

Carlos, então, menciona as diferenças desse aprendizado e das aulas que tem hoje, dizendo que são processos mais complexos e com mais reflexão:

[...] quando eu estava naquele primeiro processo de aprendizado, o que eu queria tava valendo. Então se eu queria tocar uma música, eu pedia e fazia isso. Hoje, nas aulas particulares isso também pode, mas a gente questiona isso um pouco mais. “Por que você quer tocar essa música? O que ela vai ter tecnicamente que vai ser interessante estudar? Vale a pena? Ou vale mais a pena escolher outra coisa?”

É possível perceber que a partir de objetivos diferentes e de momentos diferentes na sua trajetória como músico, o caráter das aulas muda. Algo mais voltado para o lazer com o tempo se torna mais formativo e questionador: “[...] acho que isso tudo está muito alinhado com a questão dos objetivos. Como hoje tenho objetivos profissionais, é diferente do que quando não tinha”, diz Carlos.

Já o segundo professor, que deu aulas preparatórias para vestibular para Carlos, tinha posturas mais rígidas. As aulas eram mais formatadas e o professor tendia a pressionar os alunos. “Lembro claramente de uma situação em que ele [o professor] fez uma das estudantes chorar porque não estava satisfeito com o resultado dela”, relata Carlos. Ele menciona também que, em momentos pontuais, o professor incitava a concorrência entre os alunos. Para Carlos, esse professor era especialmente rígido com a única menina da sala, e, em certo momento de incitação de concorrência, disse a ela que por ser mulher, teria que estudar em dobro. Apesar de criticá-lo, Carlos menciona que esse professor, assim como os outros, foi

importante para sua formação e tinha também outras práticas que considera positivas.

Sobre concepções educacionais, Carlos afirma que, de alguma forma, seus professores o marcaram e carrega consigo coisas deles, ao mesmo tempo que evita outras. Alerta sobre a importância da reflexão sobre o que é bom e ruim de cada educador que passou, e que se deve “tomar cuidado para não ser um imitador: “[...] percebo que certas atitudes ruins e maneirismos acabam sendo herdadas por estudantes, que quando vão dar aulas acabam repetindo isso e às vezes nem sabem o porquê.”

O entrevistado, ainda sobre educação, afirma que “uma das questões fundamentais, antes de tudo, é entender aquele aluno ou aluna. Para ele, “[...] isso é fundamental: conhecer bem a pessoa e traçar objetivos conjuntamente.” Carlos também acredita que a falta de compreensão dos estudantes pode ser prejudicial para a formação, visto que, em suas palavras, “[...] as pessoas não são iguais e a maneira com que aprendem também não é igual”. Também menciona que, a depender dos objetivos, pode haver necessidade de aulas mais formatadas e focadas, mas sem a necessidade das atitudes relatadas em relação ao professor do preparatório para o vestibular.

Por fim, nas considerações finais, Carlos diz:

[...]. Violência não é só a questão física, mas também a questão verbal, moral da pessoa, e acho que a saúde do músico é muitas vezes prejudicada por aspectos de competitividade ou de violência que as pessoas passam. E, como eu falei, a gente tem que respeitar a história de cada um, respeitar o tempo de cada um, o que cada um consegue se dedicar, e buscar absorver o melhor de cada um. Esses professores, inclusive esse segundo apesar da rigidez, tiveram coisas boas. Mesmo com aspectos ruins, não impede de ver as coisas boas que tem pra gente. Então acho que é isso: absorver o que é bom e refletir sobre o resto pra tentar melhorar!

Carlos, apesar de não ter sentido que passou por nenhum processo de violência, afirma que esse tipo de situação pode prejudicar a saúde de um músico, e também atribui a essa consequência “aspectos de competitividade”. Ele vê a universidade onde estuda como um ambiente competitivo, e acredita que o “ambiente tóxico de competitividade deve ser diminuído” e que o tempo de cada um deve ser respeitado. Em dado momento, ele faz uma crítica à “meritocracia”: “é

como duas pessoas correndo ao topo de um prédio, mas uma sai da garagem pelas escadas e a outra do quinto andar e ainda pega elevador.”

Em linhas gerais, é possível dizer que as duas perspectivas educacionais que Carlos menciona são 1) conhecer o aluno ou aluna e traçar objetivos conjuntamente; e 2) uma constante reflexão sobre aspectos positivos e negativos durante sua formação, a fim de aproveitar o que é bom e criticar o que é ruim desses processos.

Dois aspectos criticados por ele na entrevista são a competitividade no meio musical e a violência no ensino da música. Sobre esse último aspecto, diz que "esse tipo de coisa não pode acontecer de forma alguma”.

E, por fim, Carlos levanta uma questão que merece destaque. Ao ser perguntado sobre como um processo pedagógico afeta estudantes, ele confirma que “sempre que fazemos aulas de música acabamos marcados de alguma forma por esse processo”. Isso nos remete às transformações no ser - a catarse - processo que será discutido no capítulo 4.

4.2.3. Entrevista com Olga

A entrevista com Olga apresenta a peculiaridade de discutir o ensino básico e a relação deste com a educação musical. Ela cresceu em uma família de músicos e apresentou o envolvimento com a música, durante seu desenvolvimento, como algo quase natural. Já acompanhava aulas da mãe, mas começou a estudar formalmente aos “5 ou 6 anos”, em aulas de musicalização infantil com uma pessoa da família. Depois chegou a estudar por um ano com outra professora e, depois, voltou a ter aulas com essa parente.

No estudo de piano com essa familiar, Olga relata que não se identificava com as metodologias: “Eu gostava de música, gostava muito de tocar piano, só que eu tinha um repertório que eu gostava e que entrava em conflito com o dessa familiar que me deu aulas. Eu não tinha muita disciplina, convenhamos, e essa parente era uma professora muito rígida, então havia um certo conflito”.

Apesar de gostar de música erudita, Olga menciona que começa a expandir seus gostos a partir dos 12 anos, envolvendo trilhas de vídeo-games, animes e, em

suas palavras, “coisas da vida que eu gostava de consumir”. E, sobre a rigidez e dureza na metodologia da professora da família, Olga diz:

[...] eu não estava disposta a estudar naquele ritmo. Pensava que tudo que eu estudasse de música, a não ser que fosse autodidata, seria naquele método que eu não gostava. Era um método que eu achava que não dava certo pra mim, um método que eu achava entediante, um método que eu achava muito rígido.

Apesar disso, Olga também menciona que não acha que isso tenha atrapalhado sua trajetória musical: “[...] de qualquer forma eu segui um caminho de que gosto muito. [...] Acho que é uma coisa mais minha, das minhas questões de disciplina do que do meio que foi apresentado”.

Porém, ela também fala que talvez pudesse ter aprendido mais e se dedicado de outra forma caso tivesse tido contato com uma metodologia apropriada para sua idade, visto que não tinha disciplina e maturidade na época, comparado à forma como ela se vê hoje. Além disso, ao mesmo tempo, conseguiu completar as lacunas que ficaram por dificuldades no processo de aprendizagem.

Voltando à questão da rigidez no ensino, Olga diz que normalizava essas práticas quando criança isso por não conhecer outra forma de se ensinar. Em boa parte do ensino básico, enquanto estudante, Olga conviveu com o mesmo tipo de prática:

E aí eu vi essa rigidez na escola mesmo, tanto dos professores quanto dos alunos. De se manter em um padrão e qualquer outro que foge desse padrão, os próprios alunos atacavam. Falo “atacavam” pensando em algumas questões específicas, mas acho que é muito uma coisa de sistema. Um sistema muito grande do que é um ensino, do que é educação, que foi criado.

Olga continua:

[...] eu sempre pensei que eu estava errada, porque eu não copiava tudo do quadro, porque às vezes eu tava cansada e dormia nas aulas. Eu não me sentia à vontade dentro da sala de aula, me sentia pressionada [...]. Hoje eu sei a quantidade de violência nesses discursos, mas na época eu considerava tudo normal. Considerava que era assim que devia ser feito e eu que tava incorreta. E, por conta disso, durante o ensino de música eu achei que era melhor eu apenas desistir, melhor parar, do que procurar outros métodos de ensino, tentar sentar e conversar com quem me dava aula.

Nesses dois momentos, Olga demonstra que não se sentia confortável com práticas e métodos rígidos de ensino, e, apesar de normalizar isso, atribui essas práticas a “um sistema muito grande” que vai além de espaços específicos. Sobre isso, Olga vê um paralelo entre o ensino básico e o ensino de música: “Acho que é uma coisa de uma estrutura inteira que atinge os dois âmbitos da educação.”

Sobre a estigmatização de, em suas palavras, “alunos-problema”, Olga afirma: “já vi professor dizer que tinha muito aluno que ia virar atendente do *McDonald’s* porque não prestava atenção na aula. A quantidade de problemas que tem nessa frase... é incontável!”

Ao falar sobre como reagia a situações de rigidez, Olga diz: “Era mais evasão, uma tristeza muito grande. E, raramente, mais com os outros alunos que com professores, eu ficava muito brava.”

Sobre o aspecto histórico desses métodos, Olga fala que sua professora da família “cresceu nos anos de chumbo, na ditadura”, e que “ela cresceu muito dentro desse molde da rigidez”, e tece críticas a essas abordagens inseridas em “um sistema rígido, que valoriza muito mais seu desempenho em provas do que seu bem estar mental e físico”.

Sobre a forma como isso marca alguém, Olga afirma: “[...], conheço muitas pessoas que passaram por essa rigidez e desenvolveram diversos problemas psicológicos. Pessoas que passaram por essa rigidez e tem problemas de insegurança, de perfeccionismo exacerbado. Chega a ser nocivo”.

Essas críticas, como já afirmado, vão para além da educação musical. Olga menciona estudantes de medicina que chegam a usar drogas para estudar, e que, contraditoriamente, os bons exemplos são pessoas que estudam até a exaustão para passar em um processo seletivo: “onde já se viu estudar 14 horas, falar que tem que tomar como exemplo quem estuda 14 horas por dia pra passar numa faculdade de medicina?”

Sobre possíveis alternativas, Olga menciona que refletiu muito sobre isso ao entrar em contato com a obra de Paulo Freire e com questões sobre formas de comunicação não-violenta. Teve esse contato em uma escola que estudou no ensino médio:

Olha que contraditório! Eu só fui aprender a lidar com esses discursos violentos e a acalmar isso de uma forma não violenta

quando fui pra uma escola que era extremamente humana, com um corpo docente muito preocupado com o aprendizado dos alunos, um corpo muito forte e muito bom em termos intelectuais, mas tanto a diretora e a secretaria se disponibilizavam pra qualquer coisa.

Nesse ambiente, a pressão pelo desempenho era substituída pela tentativa de despertar interesse:

Ao invés de pressionar para a faculdade e para o vestibular, aquela abordagem rígida com aspecto de julgamento muito grande... ao invés disso, eles mostravam na prática como era pra muita coisa. [...]. Os professores mostravam na prática e incentivavam o seu gosto. Falavam que era necessário estudar, mas evidenciavam como essas áreas [que os estudantes poderiam estudar] podem ser legais e mostravam na prática.

Porém, Olga relata como ser educadora é difícil, por lidar com diversos aspectos da vida humana dos alunos. Ao invés da rigidez e da dureza, Olga traz a perspectiva de conhecer a realidade dos estudantes para lidar com os problemas: “ao invés de só taxar o aluno de “aluno-problema”, por que não chamo ele pra conversar e pergunto o que tá acontecendo?”. Olga menciona ver pessoas com TDAH¹⁸ e TEA¹⁹, que tem sua forma de apreender o mundo, serem assumidas como alunos problemáticos.

Da questão de concorrência e desempenho, Olga vê que se manifestam tanto na educação básica quanto na educação musical, mas de formas diferentes:

No [ensino] básico, a gente vê isso principalmente no ensino médio por essa questão do vestibular. Já estudei em uma escola que tinha *ranking* de alunos, então já tem essa ideia desde muito cedo, de classificação. Dentro do ensino de música tem bastante competitividade, mas principalmente na parte de instrumentos solistas.[...] Porque é aquela coisa da perfeição, da competição. E se você não for perfeito, se eles não gostarem de você, eles te mandam embora porque tem mais outros 30 na fila.

Além de mencionar exemplos, Olga cita uma concorrência semelhante à que existe no mercado de trabalho na sociedade burguesa, em que existe um exército de reserva (desempregados) para incentivar essa concorrência e manter controle sobre o salário (ENGELS, 2010). Ela também menciona que há uma intensa

¹⁸ Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade.

¹⁹ Transtorno do Espectro Autista.

competição e concorrência em ramos da arte mais elitizados, mas que não sabe se isso tem uma relação direta com o ensino básico.

No fim da entrevista, Olga pontua: “acho que essas são minhas considerações finais: é inevitável a flexibilidade e desconstruir essa coisa da competição de do que é “arte de verdade”, entre aspas, e do que é um “pianista de verdade”. Acho que esses são os discursos mais violentos que conheço.”

Dessa entrevista, destaco como os aspectos mais expressivos a rigidez do ensino voltado para o desempenho e a concorrência e a desconsideração do bem estar dos estudantes. Como contraponto, Olga recorre a propostas freirianas e a formas de educação não-violentas que levem em conta a realidade do estudante e sua formação como ser humano.

4.2.4. Entrevista com Ivan

Ivan, em sua entrevista, fala sobre uma trajetória na qual se deparou com diversos tipos de ensino, além de ter encontrado dificuldades de permanência em uma faculdade privada. Seus estudos se iniciam em projetos sociais, com aulas coletivas voltadas para pessoas em vulnerabilidade socioeconômica. Posteriormente, conta, chegou a ter aulas mais individualizadas.

Ivan aponta com nitidez as diferenças que enxerga entre as abordagens coletivas e individuais que teve:

As aulas coletivas são muito benéficas pra iniciação. É interessante pra tocar em conjunto, o estudante já desenvolve a percepção de ouvir o outro enquanto toca. Mas, conforme o tempo passa, questões técnicas vão se tornando problemas que você não consegue resolver por si mesmo. A partir desse momento, o ensino coletivo não é eficaz.

Porém, Ivan não descarta a importância do ensino coletivo, mesmo quando pensa na trajetória profissional de um músico, e vê as duas abordagens - o ensino coletivo e o individual - como complementares:

Para uma iniciação, o ensino coletivo basta, [...]. Depois disso já é interessante combinar algo com o aluno, um ensino mais individualizado, e o ensino coletivo pra [...] desenvolver a prática de tocar em conjunto que é importante, principalmente em relação a

mercado de trabalho. O ensino de instrumento ainda foca muito no solista, mas não tem espaço pra tantos solistas. É uma utopia pensar que você vai ser um concertista que toca solo o tempo todo.

Em mais detalhes sobre as aulas coletivas que teve, Ivan destaca que estas tinham limitações: “Hoje, eu vejo [nas aulas coletivas que tive] uma meio engessada, muito quadrada. [...] muito...[pausa] podante”. Nesse momento, Ivan cita a importância de se levar em conta a cultura e contexto dos alunos, coisa que não era presente nas aulas coletivas de sua iniciação. “Não teve esse diálogo entre bagagem do aluno e o que o projeto tinha a oferecer”, disse Ivan. Ainda sobre as aulas coletivas, Ivan chega a mencionar que dois dos três projetos que participou acabaram por “questões políticas”.

Já as aulas particulares individuais de Ivan tinham um caráter mais técnico, e ele menciona não ter sofrido, por sorte, nenhum tipo de violência ou preconceito nessas, mas, sim, nas aulas coletivas. Ivan considera comum relatos de violência e situações desconfortáveis em aulas de música:

A gente ouve as coisas dos amigos e costuma ser comum, de podar o aluno, de críticas destrutivas, desincentivar o aluno, coisas que acontecem muito. Esse tipo de abordagem aconteceu muito mais em projetos sociais comigo. Em um específico, tinha um professor que era bastante conservador, me criticava muito porque eu usava boné. Ele dizia que não podia tocar violino de boné porque era feio. Umás coisas bastante antiquadas que a gente nem percebe no momento. Percebi o quão grave era isso muitos anos depois.

Posteriormente, Ivan chegou a estudar violino em uma faculdade particular, e diz ter sido uma experiência negativa. Ele relata ter entrado pelo Prouni²⁰ e identifica um despreparo da faculdade para lidar com alunos provenientes desse programa:

[...] depois da matrícula, a coordenação veio me avisar que a instituição não tinha professor de violino, e os alunos que estudam violino pagavam professores por fora. Eu obviamente era um aluno do Prouni e não tinha dinheiro para pagar professor particular, que é caro até hoje. [...] passei dois anos lá sem aulas de instrumento na instituição, e todo semestre era uma briga porque mesmo sem as aulas eu precisava fazer a banca para passar, sem orientação adequada. E eu não estava me desenvolvendo. Eles aprovavam, com nota mínima, por conta dessas questões. Então teve uma banca formada pela professora de violoncelo e um maestro, não tinha um

²⁰ Programa Universidade para Todos (Prouni) do Governo Federal, que oferece isenções fiscais para universidades privadas em troca de bolsas integrais de estudo, que são disputadas pelo Enem.

violinista. E nessa banca o maestro acabou comigo. Disse que naquela idade eu deveria estar tocando outras peças específicas. Disse que eu tinha muitos problemas técnicos, acabou comigo. [...]. No semestre seguinte, enfim contrataram um professor de violino, mas eu já tava com a graduação toda comprometida.

Segundo Ivan, todos os alunos provenientes do Prouni nessa instituição tiveram problemas parecidos, e dos cinco que entraram pelo Prouni apenas dois se formaram.

Após o fim da gravação da entrevista, Ivan comentou que ele e outros alunos do Prouni nessa faculdade foram processados pelas instituições devido a dívidas. O mesmo autorizou que isso fosse relatado no trabalho, mesmo estando fora da gravação.

Outra questão colocada na entrevista foram as concepções educacionais de Ivan. Hoje, como professor de violino, ele acredita ser importante conhecer o aluno:

Eu procuro conhecer o aluno, primeiramente. Saber o que ele gosta e o que ele não gosta. Como que ele recebe informações novas, como absorve essas informações. Tem aluno que tem mais facilidade motora, outros têm mais facilidade de audição. Esse tipo de coisa que procuro estar de olho no que ele tem e o que dá pra desenvolver.

Sobre a postura de um educador frente ao tema da entrevista, Ivan comenta:

A gente como educador musical tem que tomar muito cuidado com essas violências que acontecem. Às vezes, não percebemos quando reproduzimos esse tipo de questão. Precisamos estar sempre atentos pra não reproduzir, e se caso aconteça [...], que fique de coração aberto pra ouvir as críticas das pessoas e mudar suas práticas, pra evitar esse tipo de dano que fica para a vida toda no aluno.

Sintetizando a entrevista, é possível elencar os principais pontos, sendo eles 1) as principais diferenças e entre o ensino coletivo e individual de instrumentos, com suas vantagens e desvantagens; 2) a importância de se levar em conta a cultura do aluno e sua bagagem nas aulas de música; e 3) a jornada árdua de Ivan na universidade privada devido à falta de recursos para se manter nela.

Um quarto ponto importante é que justamente nas aulas coletivas, para pessoas em vulnerabilidade social, não havia a tentativa de compreender o universo

dos alunos. Ele diz: “Não havia uma tentativa, de fato, de compreender os alunos. Era mais de trazer a grande música²¹ e que os alunos se viram pra tocar.”

4.3 Das (outras) formas de violência que apareceram nas entrevistas

Após uma breve exposição da síntese dessas entrevistas e seus pontos mais chamativos para os objetivos do trabalho, torna-se possível elencar com mais precisão a quais tipos de violência ocorrem ou não na trajetória das pessoas entrevistadas e discutir sobre processos ainda não vistos anteriormente.

4.3.1. Um panorama geral das entrevistas

Das pessoas entrevistadas, apenas Carlos relata não ter sofrido diretamente nenhum episódio de violência na sua trajetória educacional. Porém, o mesmo diz que passou por desconfortos em algumas situações, principalmente se tratando de violências com outras pessoas. Todas as outras três pessoas relatam situações possíveis de se caracterizar como violentas.

Ana apresenta situações de assédio moral e relações difíceis com professores, que foram determinantes para a deterioração de sua saúde mental, além de outros relatos de machismo, racismo, LGBTfobia e preconceito com pessoas com transtornos psicológicos nos lugares em que estudou, ainda que, de acordo com seus relatos, tenha passado também por bons professores com quem tinha uma boa relação. Ela também menciona relatos secundários, incluindo assédio sexual e agressão física. Ao mesmo tempo, cita uma experiência positiva no início de sua trajetória, em um projeto que tinha a socialização como fundamento importante.

Já Olga traz mais um panorama geral de uma prática rígida com uma professora da família e também no ensino básico, com todas as problemáticas e situações violentas, em que a escola não lidaria com pessoas diferentes de um certo padrão de comportamento.

²¹ Ivan se refere a clássicos da música de concerto.

Carlos, apesar de relatar não ter sofrido violências, aponta para práticas educacionais que evitem esse tipo de situação. Ele, dos processos educacionais que teve, absorve o que considera positivo e critica o que considera negativo.

Por fim, Ivan destaca como os projetos sociais de aulas coletivas desconsideravam a bagagem dos alunos para planejar as aulas, trazendo apenas a “grande música” e ignorando possíveis contribuições dos alunos e de outros repertórios, e chegou a passar por situações desconfortáveis por usar boné nas aulas, acessório considerado, pelo seu professor, inadequado para frequentar as aulas de violino. Além disso, chama a atenção as barreiras impostas no estudo musical na faculdade particular em que estudou, na qual a falta de recursos financeiros atrapalhou sua trajetória mesmo tendo bolsa integral. Além disso, Ivan chegou a ser processado pela empresa por dívidas.

Em duas entrevistas, a questão do machismo aparece de forma explícita: na de Ana, como já mencionamos, mas também na de Carlos, quando um professor era especialmente rígido com a única mulher da sala de aula. Apenas Ana menciona diretamente racismo e LGBTfobia. Além dela, Olga também fala sobre como escolas lidam mal com pessoas fora do padrão, exemplificando pessoas com TDAH e TEA.

Todas as pessoas entrevistadas reconhecem a existência de violência na educação musical, e concordam que ela pode prejudicar os estudantes e marcá-los em suas trajetórias. Apesar de três delas afirmarem que esse fenômeno não é algo apenas da dinâmica interna da escola, mas fazem parte de uma estrutura social mais ampla, todas têm elementos de fora do ensino musical que afetaram suas trajetórias: Para Olga, toda a rigidez e cobrança têm a ver com um sistema mais amplo; Carlos atribui diferentes métodos a diferentes objetivos, exemplificando vida profissional e o vestibular; Ivan teve sua trajetória afetada por questões políticas que culminaram no fim de projetos sociais de que fazia parte e limitações de acesso por falta de recursos na universidade privada; e no caso de Ana, fica nítido a relação da educação musical com elementos externos a ela quando fala que “tudo se passa na sociedade” e cita tantos exemplos de violências que acontecem dentro e fora de ambientes escolares. Além disso, três das quatro pessoas têm a opinião de que a concorrência e competição na educação musical são aspectos negativos e prejudiciais.

Destaco ainda o fato de que Ana e Olga sugerem que não são apenas professores os agentes de violência, mas são também outros estudantes, os quais reproduzem violências e opressões dentro das instituições.

Em relação às caracterizações de violência apresentadas no capítulo 3.1, sendo boa parte delas de pesquisas sobre “violência escolar”, muitas aparecem nos relatos. Das caracterizações de Priotto e Bonetti (2009), que são eventos de violência física, agressão física, violência simbólica (verbal e/ou institucional) e violência verbal, todas estão presentes. Já no que diz respeito à ampliação de caracterizações que Priotto (2008) faz ao caracterizar as violências levando em conta os agentes da violência, que são violência na escola, violência da escola, e violência contra a escola, apenas as duas primeiras estão presentes.

Boa parte das violências podem ser encaixadas na caracterização de violência verbal, perpassando as situações de assédio moral. A violência simbólica, por sua vez, dá-se principalmente nos relatos em que não se leva em conta a cultura e a bagagem do aluno, e inclui outras violências, por exemplo as violências tanto verbal quanto institucional (sendo a segunda muito presente na entrevista de Ivan).

A violência física se encaixa nos relatos de assédio sexual e de insistência em um estudo que traz desconfortos e lesões, como relatado por Ana. O único exemplo de violência física no trabalho é o relato do espancamento de um estudante intercambista negro, também na entrevista de Ana.

Porém, com todos os impactos, as pessoas entrevistadas também falam como lidavam com isso e apresentam alternativas pedagógicas que evitem reproduzir práticas violentas relatadas. Suas práticas pedagógicas hoje, inclusive, têm como importante fundamento a investigação da realidade do estudante e de seus objetivos.

Disso tudo, surge uma questão: há mais formas de violência relatadas nas entrevistas que as citadas no capítulo 3.1, assim como também uma forma diferente de enxergar esses processos. Ou seja, as pessoas entrevistadas não necessariamente compreendem os fatos relatados apenas de acordo com as categorizações mencionadas. Por isso, é necessário discutir essas violências de acordo também com o que surge das entrevistas.

4.3.2. Machismo, racismo e capitalismo

Ao estudar o pensamento de Saffioti, Motta (2018) diz:

[...] o desenvolvimento capitalista no Brasil se deu impregnado da dominação patriarcal e com um caráter fortemente racista. Dessa forma, o racismo e a opressão de gênero são elementos estruturais de marginalização social e deve ser analisado junto ao processo de consolidação do capitalismo no Brasil [...] (MOTTA, 2018, p. 155)

Saffioti propõe uma análise que compreenda uma unidade entre a questões de raça, gênero e classe:

É impossível isolar a responsabilidade de cada um dos sistemas de dominação-exploração fundidos no patriarcado-racismo-capitalismo pelas discriminações diariamente praticadas contra as mulheres. De outra parte, convém notar que a referida simbiose não é harmônica, não é pacífica. Ao contrário, trata-se de uma unidade contraditória. (SAFFIOTI, 1987, p. 62 *apud* MOTTA, 2018, p. 157)

Dessa forma, a autora propõe a metáfora de um *nó*, que representaria as questões de raça, gênero e classe combinadas, de modo que todas fariam parte de uma mesma totalidade. (MOTTA, 2018, p. 157).

Segundo Motta (2020),

A análise dos aspectos da diversidade brasileira, especificamente gênero e raça, possibilita aos autores [Saffioti e Fernandes] ver as permanências de estruturas históricas da sociedade escravocrata e senhorial no desenvolvimento do capitalismo brasileiro e percebem que tais estruturas não atrapalhavam o desenvolvimento do capitalismo, mas permitiam um potencial maior de exploração e dominação. (MOTTA, 2020, p. 5. *Intervenções minhas entre colchetes.*)

Indo ao encontro do pensamento marxista, que é pilar no pensamento de Saffioti, a autora faz justamente uma análise histórica e dialética, em que elementos presentes no Brasil colonial são determinantes para compreendermos a formação da totalidade do capitalismo brasileiro (MOTTA, 2020).

Dos exemplos de machismo que apareceram nas entrevistas, temos casos de assédio sexual mencionados por Ana, que seriam cometidos com mais frequência por homens contra mulheres; há um caso de relacionamento abusivo em

que o companheiro não permitia que a mulher cantasse; e um professor mencionado por Carlos que era especialmente rígido com a única mulher da sala. Sobre racismo, há o exemplo do estudante intercambista que teria sofrido agressões físicas e violência simbólica no campus da universidade em que estudou.

4.3.3. LGBTfobia

Da mesma forma que machismo e racismo estão associados ao capitalismo, entende-se aqui que não é possível entender as opressões, mesmo a LGBTfobia, sem levar em conta a dinâmica histórica da sociedade burguesa. Santos (2017, p. 16), por exemplo, diz que

[...] na sociedade capitalista não há como desvincular formas de opressão e de violação de direitos da natureza da exploração da força de trabalho e da vigência da propriedade privada. Não há como apreender os obstáculos que geram a LGBTfobia sem examinar as relações que se desdobram da instituição do casamento monogâmico/família monogâmica que marca a produção e reprodução social. (SANTOS, 2017, p. 16)

Para essa autora, as relações entre propriedade privada, Estado, e o casamento monogâmico e/ou família monogâmica teriam sido fundamentais para a reprodução de sociedades de classe (SANTOS, 2017, p. 9).

Dessa forma, a reprodução dessa sociabilidade implicaria a rejeição de outras, a negação do *habitus* distinto, dando forma à LGBTfobia na nossa sociedade. Ana, por exemplo, ao mencionar que as violências sofridas em sua trajetória como estudante de música acontecem também na sociedade, conclui que esta também é LGBTfóbica.

4.3.4 Gordofobia

Mencionada por Ana, a gordofobia é o nome dado à discriminação contra pessoas gordas, e, da mesma forma, devem ser observadas histórica e dialeticamente: “em certos momentos, o gordo é visto em seus dias de glória, símbolo de riqueza, fartura e boa saúde, em outros é tido como problema, sinal de

doença e deformidade, simbolizando a falta de autocontrole” (SOUZA, GONÇALVES, 2021, p. 2).

Souza e Gonçalves (op. cit.) afirmam que o preconceito surge a partir de uma padronização corporal imposta socialmente, acompanhado de um padrão de beleza exigido, e caem de forma mais intensa sobre as mulheres, tendo assim relação direta com o machismo. Também há uma associação da sociedade burguesa com o surgimento da gordofobia, tendo em conta a exigência de pessoas ágeis para a indústria no século XVIII e XIX, cuja busca por um corpo ideal se torna objeto de consumo no capitalismo (SOUZA e GONÇALVEZ, 2021, p. 7-8).

Havendo um padrão de beleza que se configura como objeto de consumo, temos a manifestação dessa opressão no canto: “Uma das coisas é essa cultura das cantoras de beleza *hollywoodiana*. Magras, lindas, a maioria com certeza branca. E aí é pecado hoje em dia ser gorda”, diz Ana.

4.3.5. Concorrência

Três das quatro pessoas entrevistadas relatam que a concorrência e competitividade existem no mundo da música e que são nocivas. Uma das pessoas, Olga, chegou a dizer que músicos que não chegam à perfeição são descartáveis: “se você não for perfeito, [se] não gostarem de você, te mandam embora por ter outros 30 na fila”.

No contexto do ensino básico, ela aponta muitos momentos de cobrança, na época do vestibular, em uma escola que incentivava a concorrência com *ranking* dos alunos. Carlos também menciona a concorrência como um aspecto negativo, e relata momentos pontuais de incentivo a essa prática nas aulas preparatórias para o vestibular. Também há, nas entrevistas, uma relação entre profissionalização e endurecimento das práticas musicais e da competitividade.

Esses relatos são retratos claros da concorrência na sociedade burguesa e encontram apoio no argumento de Engels (2010) ao estudar a classe trabalhadora da Inglaterra:

A concorrência é a expressão mais completa da guerra de todos contra todos que impera na moderna sociedade

burguesa. Essa guerra, uma guerra pela vida, pela existência, por tudo e que, em caso de necessidade, pode ser uma guerra de morte, não se trava apenas entre as diferentes classes da sociedade, mas também entre os diferentes membros dessas classes: cada um constitui um obstáculo para o outro e, por isso, todos procuram eliminar quem quer que se lhes cruze o caminho e tente disputar seu lugar. Os operários concorrem entre si tal como os burgueses. (ENGELS, 2010, p. 126)

A concorrência (implicada no trabalho, um determinante central da vida das pessoas) acaba se expressando ideologicamente em outras áreas da vida. Das relações de produção (estrutura) se ergue uma superestrutura ideológica²², e, como demonstra Marx²³ (2010), a concorrência está presente de forma abundante nas relações de produção capitalistas.

A música, inserida na totalidade da sociedade burguesa, não tem como, de um ponto de vista marxista, estar fora disso. A concorrência por espaço e oportunidades no meio musical certamente se apresenta, sendo, inclusive, incentivada pela presença de concursos e competições. Disso, “é cão comendo cão, puxando o tapete”, como diz Ana. E, para ela, isso tem potencial de criar ambientes adoecedores psicológica e fisicamente.

4.4. Universalidade das trajetórias individuais.

Como já mencionado no início do capítulo, os relatos das quatro pessoas entrevistadas, apesar de serem tão pessoais, singulares, também refletem aspectos mais gerais, universais, da sociedade burguesa. Os próprios entrevistados mencionam que os problemas relatados se tratavam de algo maior que o ambiente musical pelos quais passaram, e que muitos são os determinantes sociais que afetam a educação musical.

Com base no capítulo 2.1, que trata do materialismo histórico e dialético, é possível afirmar que os relatos se apresentam como aparência, como fenômenos que fazem parte de uma totalidade concreta; ou seja, que não são pontos isolados e desconexos, devendo ser investigados chegando a abstrações mais simples e universais, para depois que se forme o caminho de volta.

²² Ver capítulo 2.1.3. Estrutura e superestrutura.

²³ Nos Manuscritos econômico-filosóficos, Marx discorre profundamente sobre a concorrência na sociedade burguesa em diversos âmbitos, tanto entre trabalhadores quanto entre capitalistas.

Em todos os casos das entrevistas, são mencionadas práticas educacionais rígidas, que não levam em conta a realidade e a bagagem dos estudantes, uma educação bancária (aos moldes criticados por Freire (1987)) e unilateral, que tem como objetivo central a manutenção da dominação²⁴. Em consonância com a discussão sobre hegemonia no capítulo 1, podemos classificar essa prática educacional como parte de um processo de hegemonia também na educação musical, reproduzida pelo ensino conservatorial²⁵, com conteúdos hegemônicos apresentados sem mediação com a realidade de quem estuda.

Para além dessa prática, que resulta em uma acentuada violência simbólica, temos o aspecto da competitividade presente no meio musical. Vimos, neste capítulo, como a concorrência é estruturante do modo de produção capitalista, e sua presença no meio musical não é ocasional. Afinal, situações de rigidez e dureza também são relatadas em momentos de concorrência aberta (por exemplo, no vestibular) ou na disputa por espaços, oportunidades, e na construção da carreira profissional de alunos e professores. Estes, ainda, priorizam, conforme um dos depoimentos, suas próprias carreiras em detrimento da carreira de seus alunos.

Além disso, outras opressões identificadas (machismo, racismo, LGBTfobia) são estruturantes da sociedade burguesa no Brasil hoje, e as demais também corroboram para essa estrutura produtiva.

Em suma, cada manifestação de violência que aparece pulverizada tem como determinantes centrais os processos de hegemonia, a concorrência e opressões interligadas com o capitalismo dependente brasileiro, mesmo que não tenham surgido nele. Todas essas determinantes são elementos fundamentais do funcionamento da estrutura (e superestrutura) da sociedade burguesa.

Tendo sido feita a observação dessas determinantes, podemos realizar, finalmente, o caminho de volta: observar cada uma das questões e contradições que aparecem nas entrevistas como, de fato, uma expressão singular e única dessas determinantes universais, em uma totalidade. Temos assim a relação entre esses relatos, que de início poderiam parecer desconexos, como uma unidade concreta, relacionado com esses aspectos fundamentais da nossa sociedade.

²⁴ Discutirei tal prática educacional no próximo capítulo.

²⁵ Ver capítulo 1.2. - Práticas hegemônicas de educação musical

Capítulo 5. Contra-hegemonia na educação musical

5.1. Pedagogia histórico-crítica

Tendo em conta o aspecto metodológico do materialismo histórico e dialético no presente trabalho, é prudente tratarmos de uma linha pedagógica que também tem o mesmo aporte teórico: a pedagogia histórico-crítica.

Para a pedagogia histórico-crítica, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2008b, p. 13 *apud* ABREU, 2018, p. 162). Tal abordagem considera a educação escolar como a mais avançada experiência de trabalho educativo, por permitir o estudo e desenvolvimento do trabalho educativo em si mesmo, para que salte de educação em si a educação para si (ABREU, 2018, 161); ou seja, de um processo educacional diluído nas práticas sociais para um processo que tivesse consciência da sua prática para si. Isso quer dizer que a educação escolar permitiu reflexões e estudos sobre o que lhe é específico, que é o próprio trabalho educativo.

A pedagogia histórico-crítica categoriza a educação em dois momentos: as pedagogias da essência e as pedagogias da existência (ABREU, 2018). Na primeira, o objetivo do trabalho educativo era o alcance de uma suposta essência ideal (*ibidem*, p. 121-122). Um exemplo disso, é a igreja na idade média, cujo objetivo do trabalho educativo a partir dos materiais litúrgicos (e até da prática musical) tinha objetivo idealista: “a vida terrena, inconsistente demais para conter a perfeição divina, deveria ser superada em direção ao reino de Deus” (*ibidem*, p. 131).

Já a pedagogia da existência, que surge após a consolidação da burguesia enquanto classe dominante, tem como centro do material educativo a experiência do estudante, em um processo de “aprender a aprender”. Sob essa ótica, a transmissão do conhecimento não seria o objetivo, pois limitaria a autonomia do estudante. Além disso, o processo educacional seria centrado na experiência individual do aluno (ABREU, 2018, p. 142-146.).

No caso da educação musical, pode-se dizer que isso seria representado pelas pedagogias que focam a aprendizagem na exploração e no processo de composição, descartando a transmissão de conhecimentos.

Para Abreu (2018, p. 151), as abordagens da pedagogia da essência sobrepõem a forma ao conteúdo, fetichiza a criatividade e limita os processos de pesquisa e experimentação. Isso porque a transmissão de conhecimentos dá possibilidades mais amplas de pesquisa (no caso da educação musical de improvisações, experimentações e composições) Um bom exemplo é que um improvisado pode ter possibilidades muito mais amplas caso se estude escalas e possibilidades de técnicas de improvisação, inclusive para construir alternativas a estas técnicas. Aqui fica evidenciado que, para a pedagogia histórico-crítica, a transmissão de conhecimentos não se trata do ensino de um conteúdo estático depositado como na educação bancária, mas sim a apreensão de conhecimentos existentes, já criados anteriormente pelo gênero humano, para o desenvolvimento de práticas para além das que já existiam, inclusive questionando-as. (ABREU, 2018, p. 165)

Apesar de considerar impossível um processo educativo sem a transmissão de conteúdos e criticar essas pedagogias da essência, a pedagogia histórico-crítica não propõe um retorno a pedagogias tradicionais; antes, sugere a compreensão dos aspectos positivos delas e também as contribuições de técnicas das pedagogias burguesas, para que tanto as pedagogias tradicionais ultrapassadas quanto as “pedagogias da existência” no capitalismo sejam superadas²⁶ (ABREU, 2018). Tanto que, a crítica tecida por Abreu (2018) às pedagogias da existência não são sobre os processos de experimentação e pesquisas como ferramentas, mas sim sobre uso deles com fim em si mesmos.

Um outro processo importante para a compreensão da educação do ponto de vista da pedagogia histórico-crítica é o de catarse, que Saviani (2008a, p. 58) descreve como “ponto culminante do processo educativo”. E, para discorrer sobre, também é importante entender a catarse na arte.

Para Vigotsky (1999, p. 315), “a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser”. Abreu sobre o assunto afirma que

²⁶ No pensamento dialético, superação significa o resultado de um movimento contraditório em uma totalidade, que acaba gerando um salto de qualidade como resultado.

A experiência de uma obra de arte como uma música nos permite acessar as possibilidades subjetivas presentes em nossa vida, mas que normalmente não podemos sentir em nossas atividades cotidianas. Isso se intensifica ainda mais na sociedade capitalista, cuja cotidianidade é cada vez mais reduzida ao atendimento pragmático das necessidades individuais. [...], o efeito catártico está baseado na apropriação subjetiva das máximas possibilidades produzidas pelo gênero humano, na intensa vivência dessas possibilidades e no sentido transformador gerado pela certeza da existência uma riqueza humana.” (ABREU, 2008. p. 206)

A arte, dessa forma, também permite a experimentação de sensações e emoções que são limitadas pelo dia-a-dia na sociedade burguesa. Assim, a arte seria uma técnica social que permite a elevação de sentimentos que já temos para seu potencial máximo. E esse processo é relacionado diretamente com o “efeito catártico”.

Um primeiro aspecto já evidenciado por Abreu na citação acima sobre a *Catarse* é a “apropriação subjetiva das máximas possibilidades do gênero humano²⁷”. O autor cita Saviani, que descreve o processo como “efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2008a, p.57 *apud* ABREU, 2018, p. 194). Também há uma relação nítida entre estrutura e superestrutura na *catarse*, sendo este fenômeno a apropriação da estrutura em superestrutura na consciência humana (ABREU, 2008, p. 194).

Ou seja, o processo de *catarse* se trata da apreensão de um conteúdo a partir de um contato com uma produção do gênero humano, conteúdos estes que são transformados em “elementos ativos de transformação social”. Portanto, a *catarse* também é relacionada com algum impacto na vida e na prática social do indivíduo envolvido no processo.

Na arte, e principalmente na música, a *catarse* possui certas especificidades. Justamente por se tratar de “técnica social do sentimento” (VIGOTSKY, 1999, p.315) e, no caso da música, uma linguagem voltada muito mais para os aspectos subjetivos do ser humano que de uma objetividade nítida com o mundo a volta²⁸

²⁷ Para maior discussão sobre “gênero humano”, ver ABREU, 2018, pp. 25-16

²⁸ Diferente da música, outras expressões artísticas possuem possibilidades de se aproximar mais do mundo material em que vivemos. A música tem um caráter mais abstrato, por se tratar de sons que não refletem de imediato o mundo material, mas tem como material organizador central relações

(ABREU, 2018, p. 69), o efeito catártico é mais antropomorfizado que nas ciências, visto que envolve emoções e sensações. É justamente o processo da “intensa vivência dessas possibilidades” (ABREU, 2018, p. 206), nesse aspecto humanizador, que a catarse nas artes se diferencia.

Em linhas gerais, o fenômeno da catarse acontece quando o contato com uma produção artística se dá de maneira intensa e tem algum impacto, mesmo que mínimo, na vida e na prática social da pessoa que a aprecia. A catarse dessa forma não é apenas um efeito momentâneo que se encerra logo após o contato com uma produção do gênero humano, mas sim um processo de longo prazo e que conta com a mudança na prática social e na totalidade da individualidade do ser humano. (ABREU, 2018, p. 213).

Tal contato com uma produção do gênero humano, assim como todas essas emoções e sensações, é social e historicamente construída. Dessa forma, um processo de composição e apreciação de uma obra, não consiste somente em um indivíduo entrando em contato com a sociedade, mas também com a produção histórica do gênero humano, socialmente construída e expressa em uma obra de arte, sendo apreendida em uma catarse de forma única por um indivíduo (ABREU, 2018, pp. 200-201).

Tais aspectos da técnica social do sentimento de que trata Vigotsky (1999) são frutíferos para nossa análise sobre violência. Isso porque as possibilidades de experiência com a obra artística também são determinadas por condições *histórico-concretas*²⁹ que formam a individualidade de uma pessoa (ABREU, 2018, p. 212). Ninguém é uma “tábula rasa” que recebe de forma passiva uma obra de arte, e qualquer sujeito receptivo coloca incessantemente em confronto a realidade refletida pela arte com as experiências que ele mesmo adquiriu (LUKÁCS, 1968, p. 292, *apud* ABREU, 2018, p. 211-212). Portanto, a experiência também depende da formação subjetiva do receptor da obra (ABREU, 2018, p. 212).

mais subjetivas. Se trataria de uma linguagem que “trata especificamente da vida interior humana, dos sentimentos e emoções contidos na vida”. (ABREU, 2018, p. 69)

²⁹ “O significado do termo “concreto” no marxismo é diferente daquele encontrado no senso comum. Na teoria marxista a concretude da realidade é uma concepção calcada na categoria de totalidade, isto é, da unidade complexa do real, [...]. Nesse sentido, a realidade concreta [...] é uma totalidade, uma síntese de inúmeras relações naturais e sociais decorridas em todo o processo histórico.” (ABREU, 2018, p.43). Dessa forma, o histórico-concreto seria a realidade concreta em processo histórico.

Nesse sentido, a violência simbólica de “negar o diferente”, não apenas pode vir a excluir e podar todo um conteúdo catártico e afetivo presente no indivíduo, mas também deixa de fora um conteúdo criado pelo gênero humano com potencial para enriquecer o processo pedagógico. A falta de mediação com a formação subjetiva e histórica de um aluno nas aulas de música pode inclusive limitar ou impossibilitar seu desenvolvimento musical, como demonstram Buttler e Wright (2020) quando constatamos empecilhos e menores oportunidades com os quais estudantes com bagagem de música popular têm que lidar.

Indo no sentido contrário, uma “linha mestra” da pedagogia histórico-crítica, como uma linha pedagógica construída sobre o materialismo histórico e dialético, é o de “lutar para que se torne cada vez mais intensa em todos os indivíduos a necessidade de socialização dessa produção material e espiritual universal [do gênero humano]” (DUARTE, 2013, p. 195. *apud* ABREU, 2018, p. 226. intervenções minhas entre colchetes). Ou seja: avançar na socialização da produção material e espiritual sistematizada pelo ser humano, ciente da contradição da impossibilidade do cumprimento pleno disso na sociedade burguesa. (ABREU, 2018, p. 226) Se trata de uma relação dialética: a superação da impossibilidade dessa socialização de conhecimentos se daria também por colocá-la em prática.

5.2. As “Outras pedagogias” e o pensamento freiriano

Miguel Arroyo (2012) afirma que na própria resistência, luta política e prática social das classes subalternas, as quais ele chama de “Outros Sujeitos”, é possível identificar uma epistemologia e pedagogias alternativas à pedagogia hegemônica: as “Outras Pedagogias”. A importância e justificativa dessa fonte de observação é a de que “todo pensamento social, pedagógico, traz esse enraizamento nas questões políticas, nas experiências sociais em que é produzido” (ARROYO, 2012, p.10).

Para tal, o reconhecimento da situação de opressão é extremamente necessário. De acordo com o autor, as concepções educacionais das Américas foram construídas justamente para pensar as populações dos países colonizados como subalternas (ARROYO, 2012, p. 11). Assim, ignorar as formas de pensar e de se educar desses outros sujeitos faria parte da concepção educacional hegemônica (ARROYO, 2012, p. 13). Por isso, é extremamente importante para a criação de

“Outras pedagogias” uma disputa pela memória da história e por reconhecer essas alternativas práticas subalternas como positivas (ARROYO, 2012, p. 15-16).

Sobre essa disputa pela memória, Moura (1983, p. 125) afirma que a dinâmica do capitalismo dependente procura apagar, por exemplo, a memória histórica e étnica do negro no Brasil, pois situá-lo historicamente significaria, dentre outras coisas, “vê-lo como agente coletivo dinâmico/radical desde a origem da escravidão no Brasil” (*ibidem*), que movimentou diversas lutas de libertação. Ao mesmo tempo, toda a experiência social, inclusive de opressão, produz conhecimentos e leituras sobre a realidade, inclusive sobre as relações de poder presentes na sociedade (ARROYO, 2012, p. 14). E, da própria organização da resistência a essas opressões, seria possível encontrar elementos dessas outras formas de pensar e ensinar.

Ao falar sobre experiências históricas no Brasil, Arroyo menciona que

[...] A literatura sobre educação popular, a partir de seu início nos anos 1960, destaca sua centralidade na ação educativa. Sujeitos em movimento, em ações educativas. A educação como processo de humanização de sujeitos coletivos, diversas pedagogias em movimento. (ARROYO, 2012, p. 27)

Nesses processos, há uma “grande sensibilidade para captar a presença de novos sujeitos” (ARROYO, 2012, p. 27), em um caminho de construção de uma contra-hegemonia pela prática social direta das classes subalternas. Também há uma preocupação em perceber a educação como processo de humanização, o que coincide com a concepção de trabalho educativo da pedagogia histórico-crítica, discutida anteriormente.

Arroyo, ainda nesse trabalho, traz para a discussão o educador Paulo Freire, mencionando que Freire “reconhece a **pedagogia do oprimido**, ou como das vivências da opressão tiram saberes, aprendizados do mundo, dos padrões de dominação que os oprimem” (ARROYO, 2012, p. 13, grifos do autor).

Ainda sobre Freire, Arroyo discorre sobre seus métodos e concepções:

Paulo Freire construiu sua reflexão e prática educativa, referida sempre aos novos sujeitos sociais, políticos, aos movimentos de jovens, de trabalhadores e camponeses dos anos de 1960/1970, aos movimentos culturais e de libertação dos povos da África e da América Latina. O mais importante da pedagogia da prática da

liberdade e do oprimido não é que ela desvia o foco da atenção pedagógica deste para aquele método, mas dos objetos e métodos, dos conteúdos e das instituições para os sujeitos. Paulo não inventa metodologias para educar os adultos camponeses ou trabalhadores nem os oprimidos, mas reeduca a sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos como sujeitos de sua educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e cultura. (ARROYO, 2012, p. 27)

Arroyo (2012, p. 27) também menciona vínculos entre as reflexões pedagógicas de Paulo Freire e movimentos sociais. Nesse sentido, Freire não isola suas práticas educacionais da realidade concreta, apontando que a pedagogia do oprimido seja:

[...] aquela que tem de ser forjada com ele [o oprimido] e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 1987, p. 20)

A prática educacional de Freire, portanto, diz respeito à libertação do ser humano. Uma das mediações para esses objetivos é realizar um contraponto à educação bancária, prática educacional usada como ferramenta para a opressão. “Na verdade, o que pretendem os opressores “é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime”, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os domine” (FREIRE, 1987, p. 39).

Sobre o mesmo assunto, Freire ainda diz:

Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. (FREIRE, 1987, p. 37-38)

Em uma mecânica transposição unilateral, a educação bancária serviria de ferramenta de dominação, em que não apenas a forma importa, mas os próprios

conteúdos contemplados de maneira tão engessada acabam se fazendo importantes para a compreensão desta prática educativa hegemônica:

Conteúdos [ensinados] que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la. (FREIRE, 1987, p. 37)

O ensino de conteúdos isolados, alienados, sem uma compreensão da “totalidade em que se engendram”, acaba por esvaziar o significado real desses conhecimentos. Dessa forma, confrontado por essa realidade, um educador não poderia esperar que educandos percebessem por si só a contradição na educação bancária:

Sua ação [do educador], identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. (FREIRE, 1987, p. 40)

Dessa forma, Freire sugere um papel ativo para os educandos em contraponto à passividade da educação bancária que considera o educando como seres vazios a serem preenchidos. Em suas palavras, “[a educação] não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo” (FREIRE, 1987, p. 43). O autor afirma que a educação deve ser um ato cognoscente³⁰, em uma superação da dicotomia entre educador e educandos, em uma prática em que o educador também é educando e vice-e-versa (ibidem, p. 44). Para ele, portanto “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (ibidem).

Um outro ponto importante que caracteriza a proposta de Freire frente à educação bancária é a reflexão sobre a relação entre os seres humanos e o mundo (FREIRE, 1987, p. 45), e não a concepção de um ser humano em abstrato, desligado de sua prática social real. Trata-se, assim, da necessidade de refletir sobre a relação com o mundo em movimento, em processo, em relação com o ser humano (ibidem, p.46).

³⁰ cognoscente

Freire (1987, p. 50-51), de forma dialética, propõe uma quebra da dicotomia entre reflexão e ação, entre palavra e ação, ou seja, vê a palavra como práxis³¹, compreendendo que uma educação libertadora tenha como um dos princípios o diálogo nesses termos - entre as pessoas, e em relação de processo com o mundo em movimento. E, a partir disso, Freire (1987) explicita a necessidade do educador conhecer profundamente a realidade dos educandos:

[...] é preciso que educador e político sejam capazes de conhecer as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente, se constituem. Daí também que o conteúdo programático para a ação, que é de ambos, não possa ser de exclusiva eleição daqueles, mas deles e do povo. É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação.

O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores. (FREIRE, 1987, p. 56)

Com os temas geradores, então, há a possibilidade de se realizar reflexões, de forma dialética e dialógica, no sentido de se realizar o movimento entre particular e universal. “Os “temas geradores” podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular.” (FREIRE, 1987, p. 60). O trecho abaixo explica melhor:

[...] faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. [...]

Este é um esforço que cabe realizar, não apenas na metodologia da investigação temática que advogamos, mas também, na educação problematizadora que defendemos. O esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes.

Neste sentido é que a investigação do “tema gerador”, que se encontra contido no “universo temático mínimo” (os temas geradores em interação) se realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo. (FREIRE, 1987, p. 61)

Dessa forma, para Freire, um dos caminhos para o pensamento crítico que muda a ação das pessoas é a superação da compartimentalização dos

³¹ unidade dialética entre teoria e prática

conhecimentos em direção a uma compreensão da totalidade que se inserem, tendo o “tema gerador” como ferramenta importante nesse caminho do particular para o universal e vice-e-versa.

Há, frente à toda a concepção freireana de educação, uma aparente contradição³², discutida dialeticamente pelo próprio Freire (1987):

Se, porém, a prática desta educação implica no poder político e se os oprimidos não o têm, como então realizar a pedagogia do oprimido antes da revolução?

[...] A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 1987, p. 27)

Em uma relação dialética, Freire (op. cit.) vê na própria tomada de consciência da opressão um movimento para a mudança das condições materiais, que seria determinante para a mudança da própria pedagogia do oprimido que a pedagogia em processo de libertação.

Para uma prática educacional que, conforme vimos, pode ser construída sob processos de violência, os apontamentos de Paulo Freire, bem como os da Pedagogia histórico-crítica, parecem úteis no sentido de se pensar e construir caminhos alternativos para a educação musical. Batres (2015), educadora musical guatemalteca e ex-diretora do FLADEM³³, no texto “*La Formación del educador musical latino-americano*”³⁴ traça diversas concepções guias para uma educação musical contra-hegemônica.

A educação em geral não deve ser ingênua, senão totalmente consciente. [...] Teria que ser facilitadora e não limitante. A educação musical tem essa possibilidade de nos ajudar a formar uma base que promova a realização de uma transposição e de nos acompanhar nesse caminho de trânsito em direção a expectativas mais autênticas

³² No pensamento dialético, a contradição não necessariamente é equivalente a incoerência.

³³ O Fórum Latinoamericano de Educação Musical - FLADEM - é uma instituição autônoma formada por educadoras e educadores musicais de países da América Latina e que tem como objetivo a promoção e o fortalecimento de uma educação musical da e para a América Latina. Informações disponíveis em: <<https://www.fladembrasil.com.br/historia>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

³⁴ “A Formação do educador cultural latino americano”, em tradução livre.

e congruentes com nossa realidade³⁵. (BATRES, 2015, p. 71, tradução nossa)

A partir disso, entende-se que a formação de educadores musicais, no contexto latinoamericano, deveria ter excelentes bases musicais e acadêmicas mas também comprometidas com uma pedagogia que forme seres humanos éticos e com senso de comunidade, sensibilidade e amor por aprender, bem como profissionais atentos para não destruir identidades e culturas dos povos, capazes de criar uma consciência crítica que abra espaço para as próprias manifestações culturais latino-americanas (BATRES, 2015, p. 72).

Sentir que o que fazemos não vale, que se faz mal, que não funciona é parte também dessa destruição cultural interior que nos assola, que nos coloca em lugar errado, que nos relega. A formação de professores deve prepará-los também, então, para a **AUTENTICIDADE** e para a **RESISTÊNCIA**; para a possibilidade de manifestar sua voz em todo momento, DESDE O EXERCÍCIO MUSICAL E PEDAGÓGICO COTIDIANO³⁶. (BATRES, 2015, p. 73, grifos da autora, tradução nossa)

Toda essa concepção apresentada nesse capítulo, que leva em conta a vida prática do estudante, que se propõe a resistir culturalmente, está relacionada com um aspecto importante mencionado nas entrevistas: a importância de conhecer o universo do aluno, seus interesses e seus objetivos. E, tudo isso, de forma crítica, refletindo sobre cada um desses aspectos.

Das práticas já existentes, do que já temos nos e dos movimentos e no e do povo, podemos encontrar muitos elementos de “Outras Pedagogias”, que colocadas em prática podem servir de úteis instrumentos de resistência, de disputa na sociedade civil, e vão no sentido contrário da educação bancária que, acredito, poderia conter violências em processos pedagógicos não somente na educação musical, mas na educação como um todo.

³⁵ Original: “La educación en general no debe ser ingenua, sino totalmente consciente. [...] Tendría que ser facilitadora y no limitante. La educación musical tiene esa posibilidad de ayudarnos a conformar un cimientto que promueva el realizar una transposición y acompañarnos en ese recorrido de tránsito hacia expectativas más auténticas y congruentes con nuestra realidad”.

³⁶ Original: “Sentir que lo que hacemos no vale, que se verá mal, que no funciona, es parte también de esa destrucción cultural interior que nos aísla, que nos desubica, que nos relega. La formación de maestros debe prepararlos también, entonces, para la **AUTENTICIDAD** y para la **RESISTENCIA**. Para la posibilidad de manifestar su voz en todo momento, DESDE EL EJERCICIO MUSICAL Y PEDAGÓGICO COTIDIANO”.

Capítulo 6. Considerações finais

A partir das discussões e análises realizadas no trabalho, acredito que foi possível iniciar um debate sobre as violências nos processos de educação musical, assim como possibilidades de resistências a possíveis situações. As revisões bibliográficas foram essenciais para investigar em um nível mais abstrato e teórico, e as entrevistas tiveram o papel de uma constatação mais prática e imediata.

Na revisão bibliográfica foi evidenciada a hegemonia da música ocidental na educação musical brasileira, prática realizada principalmente pelo modelo de “ensino conservatorial”, atribuindo esse fato à colonização e subordinação do Brasil na divisão internacional do trabalho. Outro estudo importante apresentado foi o das perspectivas de Pierre Bourdieu sobre processos de dominação simbólica, tendo o *habitus* e violência simbólica como importantes conceitos de análise para compreender trabalhos discutidos aqui.

A partir das entrevistas, foi possível confirmar a hipótese indicada na introdução, que consistia em verificar se aconteciam na educação musical processos de violência que podem ser caracterizados nas mesmas classificações dos debates de violência escolar apresentados. Apesar das semelhanças com a violência escolar, há a especificidade do processo catártico na arte, como foi discutido no capítulo 4.1. Também é necessário mencionar como uma das experiências educacionais mencionadas nas entrevistas teve o processo de socialização como determinante central para o caráter dele.

Foi também possível, mesmo que brevemente, realizar uma análise de relatos que apareciam nas entrevistas, compreendendo-os como fenômenos, e sugerindo o movimento que os vê como aspectos universais da sociedade burguesa no Brasil, e não como fatos separados. Ou seja, buscou-se aqui compreender esses fenômenos como parte de uma totalidade; que as violências relatadas não são fatos isolados, mas fazem parte de uma dinâmica estrutural e ideológica nas práticas educacionais apresentadas.

Como contraponto aos relatos de violência simbólica, de negligência às bagagens dos estudantes em uma prática de educação bancária, os relatos das pessoas entrevistadas vão de encontro ao pensamento de Paulo Freire (1987). Este, por sua vez, demonstra a importância de estudar a realidade para criar

ferramentas (temas geradores) no sentido de fazer o caminho do particular, imediato na vida dos alunos, com aspectos universais da realidade em uma pedagogia problematizadora, de acordo com o que foi apresentado no capítulo 4.2. Ao mesmo tempo, para Miguel Arroyo (2018), a própria dinâmica de resistência política e social já são espaços férteis da criação de “outras pedagogias”.

Sem negar isso, mas com outro foco, a pedagogia histórico-crítica estabelece que o movimento de socialização dos conhecimentos sistematizados pela humanidade leva a um tensionamento da própria sociedade de classes, apontando para uma possível superação dela. Para esse processo, a transmissão de conhecimentos (perspectiva que, na pedagogia histórico-crítica, não equivale à educação bancária) é importante, assim como a apreensão de outras técnicas de pedagogias burguesas, visando superar tanto as pedagogias tradicionais da essência quanto as pedagogias burguesas do aprender a aprender.

É possível perceber diversos paralelos entre o pensamento de Paulo Freire e as contribuições marxistas apresentadas nesse trabalho, incluindo a perspectiva de superação da sociedade “opressora” e a necessidade de uma mediação do particular com o universal para tensionar, de forma dialética, para essa superação. Das diferenças entre os trabalhos discutidos, principalmente entre o trabalho de Abreu (2018) e de Freire (1987), nota-se o foco que cada um estabelece. Enquanto Abreu tem a preocupação de apresentar uma ontologia³⁷ da educação em perspectiva histórica, fazendo um balanço crítico de certas perspectivas e pensando objetivos mais gerais do ensino de música dentro da educação escolar, Freire apresenta uma intenção prática mais imediata, de um método dialético e dialógico que esteja relacionado com a prática direta e imediata daqueles educandos.

Por fim, acho necessário mencionar que esse trabalho não esgota, de forma alguma, o debate sobre violências na educação musical e possibilidades de resistência, tendo ainda muito o que se investigar a partir daqui.

³⁷ Estudo do ser.

Referências

ABRAMOVAY, M; et al. (Orgs.). *Violência nas escolas: situação e perspectiva*. Boletim 21, Unesco, v. 1, p. 3-12, 2005.

ABREU, T. X. de. *Música e educação escolar: contribuições da estética marxista e da pedagogia histórico-crítica para a educação musical*. (Tese de Doutorado) - Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Araraquara, 2018.

ANGELI, J. M.. Gramsci, Hegemonia e Cultura: relações entre Sociedade Civil e Política. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, ano XI, nº 122, p. 123-132, Julho, 2011.

ARROYO, M. G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012.

BATRES, E.. *En torno a “La oveja negra y otras fábulas...”*. In: BATRES, Ethel; GAINZA, Violeta H. de. (Orgs.). *La formación del educador musical latinoamericano*. Guatemala, C.A.: Avanti – FLADEM, 2015, p. 61-74.

BOURDIEU, P. (Coord.). *A Miséria do mundo*. 7. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

BURAWOY, M. *O marxismo encontra Bourdieu*. Campinas: Editora Unicamp, 2010.

BUTLER, Alisson. WRIGHT, Ruth. *Hegemony, symbolic violence, and popular music education: a matter of class*. In: Ian Peddle. *The Bloomsbury handbook of popular music and social class*. Nova Iorque: Bloomsbury Publishing, 2020. Disponível em: <<https://www.perlego.com/book/1318440/the-bloomsbury-handbook-of-popular-music-and-social-class-pdf>>. Acesso em: 03 out. 2021.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, p. 432-442, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/soc/a/fDDGcftS4kF3Y6jfxZt5M5K/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 03 out. 2021.

COUTINHO, C. N. *Cultura e sociedade no Brasil: ensaios sobre ideias e formas*. 4. ed.. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Marcia; DUARTE, Newton. (Org.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

_____. *A Individualidade Para-Si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. 3a ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. *Pro-posições*, Campinas, SP, v. 30, e20170035, 2019. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/pp/a/3rcCdvWdLNrTgDLVdbMqP5R/?lang=pt>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

ENGELS, F. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

FERREIRA, V. S. Artes e manhas da entrevista compreensiva. *Revista Saúde e Sociedade*, São Paulo, vol. 23, núm. 3, p. 979-992, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/sausoc/a/9DHbWGDTp74bgMWcPpk3KPd/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 03 out. 2021.

FERREIRA, P. P. P. *Lenin: teoria e prática revolucionária*, organizado por Marcos Del Royo, Anderson Deo e Antônio Carlos Mazzeo. *Revista InSURgência*, Brasília: ano 2, v. 2, n. 1, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/insurgencia/article/view/19019>>. Acesso em: 03 out. 2021.

FREIRE, P. R. N. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GROSS, S. A.; MUSSGRAVE, G. *Can music make you sick? Music and depression. A study into the incidence of musicians' mental health*. Help musicians UK. Londres: University of Westminster, 2016.

HOEVELER, R. C. O conceito de aparelho privado de hegemonia e seus usos para a pesquisa histórica. *Revista Práxis e Hegemonia Popular*. Marília, ano 4, n. 5, p. 145-159, Ago/Dez, 2019. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/PHP/article/view/10792>>. Acesso em: 03 out. 2021.

KRUPSKAYA, N. K. *A construção da pedagogia socialista*. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LENIN, V. I.. *Kommunizm: Jurnal Komunistitcheskogo Internatsionala dlya Stran Yugo-Vostotchnoy Evropy (Na Nemetskom Yazyke)*. Vena, Tetradi 1—2, ot 1 Fevralya 1920, do 18-oy, ot Maya 1920. In: _____. *Polnoe Sobranie Sotchinieniy*. 5. ed. Moscou: Izdatel'stvo Politicheskoy Literatury, 1980, t. 41, p. 135-137.

LIMA, C. A. de. A violência simbólica presente em testes de seleção para corais infantis. *Anais... XXVII Congresso da ANPOMM*. Campinas, 2017.

LUKÁCS, G.. *História e consciência de classe*. Porto: Escorpião, 1974. [edição brasileira: São Paulo, Martins Fontes, 2003].

_____. *O jovem Marx e outros escritos de filosofia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

_____. *Introdução a uma estética marxista*. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. Volume I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. *O capital: crítica da economia política*. Volume III. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

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

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, K. ENGELS, F. *O manifesto do partido comunista*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MEURER, R. P.; PEREIRA, S. da S.. “*Tu é testada o tempo todo*”: violências de gênero na perspectiva de educadoras musicais em formação. In: XXIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 2017. Manaus. *Anais...* Manaus: ABEM, 2017.

MOTTA, D. C. Contribuição de Heleieth Saffioti para a análise do Brasil: gênero importa para a formação social? *Caderno CRH*, [S. l.], v. 33., 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/37969>>. Acesso em: 17 dez. 2021.

_____. Desvendando Heleieth Saffioti. *Lutas Sociais*, São Paulo, vol.22 n.40, p.149-160, jan./jun. 2018. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/l/article/view/46662>>. Acesso em: 19 dez. 2021.

MOURA, C. Escravismo, colonialismo, imperialismo e racismo. *Afro-Ásia*, [S. l.], n. 14, 1983.. Disponível em <<https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20824>>. Acesso em: 19 dez. 2021

NETTO, J. P.. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PRIOTTO, E. P. *Violência Escolar: políticas públicas e práticas educativas*. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.

PRIOTTO, E. P.; BONETI, L. W.. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. *Revista Diálogo Educacional*, Paraná, vol. 9, núm. 26, jan.-abr./ 2009, p. 161-179. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3700>>. Acesso em 03 out. 2021.

ROCHA, J. G. da. *Escolas especializadas em música: conservatórios, modelo conservatorial e formação de professores. Anais II CONEDU...* Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/15990>>. Acesso em: 03 out. 2021.

SANTOS, R. M. S. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 12, 49- 56, mar. 2005. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/335>>. Acesso em: 20 ago. 2021.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008a.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008b.

SILVA, G. O. do V. Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu. *INFORMARE - Cad. Prog. Pós-Graduação Cio Inf*, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p.24-36, jul./dez. 1995. Disponível em: <<http://ridi.ibict.br/handle/123456789/215>>. Acesso em: 19 dez. 2021.

SILVA, R. R. da S. Para relativizar estéticas e culturas na educação musical escolar: entre lidar com notas musicais e lidar com pessoas. *Cadernos de Aplicação*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 2007.

SOUZA, V. C. da S.; GONÇALVES, J. P. Gordofobia no espaço escolar: uma análise histórico-cultural. *Revista Ciências Humanas, [S. l.]*, v. 14, n. 1, 2021. <<https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/701>>. Acesso em: 16 dez. 2021.

SPOSITO, M. F.. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n.1, p. 87-103, jan./jun. 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/pbFRcymkHxFPkK7VkkMwXNQ/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 03 out. 2021.

STELKO-PEREIRA, A. C.. WILLIAMS, L. C. de A. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição mais abrangente. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, vol. 18, nº 1, pp 45-55, jun./2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X201000010005>. Acesso em 03 out. 2021.

VIGOTSKY, L. S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WACQUANT, L.. Habitus. In: CATANI, A. M. et al. (Orgs.). *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

Anexos

ANEXO A - Entrevista com Ana

Vitor - Muito obrigado por participar. A entrevista será quase no sentido de uma conversa, não será como um “pingue-pongue”, então pode ficar a vontade para falar e fazer colocações como quiser. Então eu gostaria de perguntar. Você canta, não é?

Ana - Sim.

V - Há quanto tempo você estuda canto? Como foi isso?

A - Na verdade, eu comecei fazendo Cello no Projeto Guri, e coral. E aí eu comecei a pegar gosto por cantar, comecei a ouvir umas bandas de *heavy metal* que tinha cantora lírica e eu ficava “nossa, que da hora, quero estudar canto lírico!”. Eu tinha 14 ou 15 anos comecei a fazer aula particular com um professor que era do Theatro Municipal, e com 18 entrei na Escola Municipal de Música. Mas, entrei na faculdade de letras. Eu tinha medo de prestar música, achava que eu não era capaz. E aí eu acabei não terminando Letras, inclusive por conta de problemas psiquiátricos.

Depois, resolvi prestar música. Em 2014 entrei na música na USP, com 24 anos. O pessoal considera isso tarde. Tranquei o curso após dois anos porque minha mãe teve câncer e foi quando eu comecei a ter os sintomas mais pronunciados do Transtorno Bipolar, que é meu diagnóstico principal. Então voltei, mas tenho minhas dificuldades. Não apenas por causa do transtorno, mas também por outras coisas. Estou lá querendo me formar, cada vez mais “de bode” da música erudita, na verdade. Eu gosto muito de dar aula. Pra mim, dar aula é fantástico. Tanto que minha mãe era professora, então sempre admirei muito. Antes de decidir o que fazer da vida, sabia que daria aula daquilo, o que quer que eu fizesse. E assim tem sido. Gosto muito de dar aula de música. Também tenho lá minhas composições, alguns projetinhos, mas não tenho muita pressa de lançar essas coisas. Eu ainda gosto muito de canto lírico, não gosto do meio da música erudita. Então antes da pandemia eu tava com meus projetos e recital, a gente tava fazendo umas coisas bem doidas. É basicamente isso o resumo da história.

V - E você começou a estudar o Cello no guri com quantos anos?

A - Eu tinha uns 13 ou 14.

V - E os seus professores, tanto no guri, quanto quando você estudou canto, e até mesmo na faculdade? Você gostava dos professores e dos métodos deles? Como você enquanto professora enxerga esse seu processo de aprendizado?

A - É interessante você perguntar isso e incluir o Guri. Geralmente as pessoas não incluem o Guri. Mas o que eu acho interessante do Guri é que...claro, a galera era alucinada por fazer música. Mas pelo menos no polo onde eu estudava, que era o polo Dom Bosco em Itaquera, o aspecto da socialização, de longe, era muito forte. As crianças e os adolescentes iam para socializar. Para fazer amigo, para fazer rolê. A apresentação do coro era um rolezinho, a apresentação da orquestra era rolezinho. Então esse aspecto de socialização era muito forte e os professores tinham uma consciência grande disso. Dos mais rígidos aos mais soltos tinham essa noção, e eles ensinavam, claro, mas propiciavam para a gente esse ambiente de socialização. Isso era muito legal.

Então quando eu comecei a estudar música, eu tinha banda nessa época também. E era banda de rolê. A minha banda era o rolê da galera. Ir no ensaio da banda era rolê, quando a banda tocava era rolê, íamos ver outras bandas era rolê. E era rolê podião, eu tinha uma banda de Thrash Metal. Então esse aspecto da socialização é muito forte. Eu tinha essa ideia de que música é socialização.

O Guri é muito inspirado nesse sistema da Venezuela. O povo fala mal da Venezuela, e eles têm lá seus problemas, mas eles têm um "Guri" nacional enorme que deu origem ao Gustavo Dudamel, por exemplo.

V - Inclusive a orquestra jovem deles é incrível, não é?

A - Sim! É fantástico. Eles vão tocar no *BBC Proms* todos com a jaqueta da Venezuela, muito "da hora" o orgulho Latino Americano.

Conforme eu fui me profissionalizando, o aspecto da cobrança e do desempenho... não que a socialização deixou de existir, mas esse aspecto começou a ficar cada vez mais forte e mais pesado. Então eu fui... perdendo o prazer em algumas coisas.

E sobre método também, eu estava entre o Guri e a Municipal. Eu estudava com um professor que é o Eduardo Paniza. Faço questão de falar o nome dele, porque é um ser humano fantástico. Fazia você ter amor pelo que faz, e confiança.

“Vai lá, faz o seu melhor!”. Ele apontava muito nossas qualidades, não só cobrava o alto desempenho.

Na municipal, eu tive professores muito bons e na USP também. Só que é praticamente aquele discurso de academia, de *no pain, no gain*. E cada vez professores mais rígidos. E aí você ouve aqui e ali relatos de assédio moral. E quando não tem coisas mais pronunciadas de assédio moral, por exemplo, tem aquela coisa do aluno querer se expressar na aula com “Professor, eu gosto desse repertório, quer fazer isso, e se a gente for por aqui e por ali” e o professor “Não.”. Eu estava falando sobre isso com a minha irmã ontem, que é bailarina clássica e ela passa por problemas parecidos.

E assim, eu como professora na verdade luto muito pra não ser os piores tipos de professor que eu já tive ou que já conheci pessoas que tiveram. Eu trabalho muito com isso, ajudando meus alunos no psicológico. A maioria das minhas alunas são mulheres, todas com muitos problemas de autoestima. Algumas que um namorado abusivo proibia de cantar. Eu já passei por isso, inclusive. Então é essa coisa de você fazer a pessoa entender que ela não é desempenho. Cantar mesmo que seja profissionalmente não deve ficar nesse *no pain, no gain*. É mais que isso.

Essa cobrança de alto desempenho e de jornadas de trabalho absurdas são terríveis em qualquer profissão. E na nossa, como ela é muito pessoal, muito emocional e também social, é muito mais pesado quando se tem esse tipo de cobrança e relação tóxica com o que a gente faz. Então eu tento ser o tipo de professora que luta contra isso.

V - Entendi. Você comentou bastante sobre questão de cobrança e desempenho, e sobre professores mais rígidos e assédio moral. Você acha que a forma da cultura de produtividade e do desempenho na música é relacionada com processos de assédio moral e rigidez de professores?

A - Totalmente. Inclusive vou te passar umas referências bibliográficas, porque agora está na moda entre os cantores esse negócio de “atleta da voz”. Tudo bem que a gente usa nosso corpo e tem que ter um bom condicionamento físico. Só que esse discurso de atleta da voz é muito mirado em atletas de alto desempenho. E aí a gente fala: “gente, é sério que vocês acham que esse modelo tá dando certo?” Compara, por exemplo, o futebol dos anos 50. Ou mesmo do início dos anos 90. Compara o São Paulo do Telê Santana e a Seleção brasileira com o Neymar. O condicionamento físico dos jogadores cada vez mais extremo, jogadores de

contundindo muito rápido, se aposentando muito rápido. Você tinha o Neto por exemplo, que é um jogador que gosto muito, ele era parrudo, era gordinho. A Imprensa caía muito em cima dele, só que ele jogou por muito tempo, inclusive gordinho. Hoje em dia, você não vê. Essa coisa do corpo perfeito, do desempenho perfeito, e de repente a galera do canto começou a mirar nisso, eu falei “Gente, isso não tá dando certo!”

Eu tinha falado sobre referências bibliográficas porque peguei um estudo da organização “*Help Musicians UK*”, e o nome do estudo é “Can music make you sick?”, e falam principalmente da questão de saúde mental em músicos. E a prevalência de transtornos mentais e uso de substâncias entre músicos é ridiculamente maior do que no resto da população do Reino Unido. Coisa de mais ou menos 4% de certas coisas, acho que crise de pânico e ansiedade na população geral, e 80% entre músicos. E aí eu peguei outro estudo que falava quais profissões eram mais propensas ao suicídio. E pra mulheres eu lembro que a principal era Atletas de alto desempenho e o quarto era Musicistas. Então é isso, eu acho que essa cobrança cria ambientes terríveis.

E essa cultura de Tutela que a gente tem na música erudita também, o professor é um tutor. Você está debaixo da asa do professor. “Meu aluno”, “Minha carreira.” Professor que não deixa você fazer concurso, não deixa você mudar de repertório. Ou coisa que eu já ouvi, por exemplo, de eu querer fazer um concurso e o professor falar que eu não estava pronta. Eu disse que gostaria de fazer para ver como era, e ele disse “Tudo bem, faz, mas não fala que é minha aluna.” Ou seja, se ganhasse o concurso seria aluna dele, se não ganhasse não seria aluna dele. Acho que os professores da música erudita tem muito essa cultura da tutela, um certo paternalismo, que é ridículo, absurdo, quase mafioso.

V - Uma relação quase feudal, não é?

A - Sim, terrível. Tem os pequenos feudos de cada professor

V - Aconteceu mais de uma vez situações onde um professor tentou minar algum objetivo seu ou te controlar por benefício próprio, fazendo o seu desempenho ser uma questão da carreira desse professor?

A - Com certeza! Eu falei disso ontem com a minha irmã. Um exemplo é esse negócio do tipo de voz. Eu sou um soprano dramático. Tenho 29 anos, faço 30 esse ano. Eu sempre soube, desde jovem. Para não dizer que sempre, houve uma época

em que eu achava que era Mezzo e aí começou a aparecer um monte de agudo e tive certeza que era soprano.

E eu sempre soube que eu era um jovem soprano dramático. Eu não tinha condições de cantar uma Aida, cantar Isolda. Mas eu sabia que era pra onde minha voz tava indo, e os professores não me ouviam. Menos o Paniza, ele me ouvia. Professores muito enraizados nas suas ideias de técnica, que muitas vezes são ideias muito conservadoras, principalmente no campo do canto lírico. Os cantores líricos ainda não tem uma boa relação com as ciências vocais. São métodos muito rudimentares de ensino, são formulinhas. “É a minha técnica, e os meus alunos utilizam a minha técnica que é linda e maravilhosa.” Acho engraçado, se ensina um ‘bagulho’ que tem séculos e séculos de tradição e se tem a pachorra de falar “minha técnica”.

E eu falava “isso é desconfortável”, “isso me machuca”, e o professor “não, mas isso não é repertório pra você”. Eu não era ouvida e tive problemas vocais. E o pessoal sempre fala que “soprano dramático é uma voz que amadurece tarde, você só fará as coisas depois dos 30”. Pergunta se tem um edital de concurso pra cantor que abarque esse limite de idade! A maioria corta com 27.

Aí agora eu to com 30 anos, finalmente assentei minha voz, to estudando com a Eiko Senda. Ela é maravilhosa, tem o mesmo tipo de voz que eu e me ajuda muito. Mas sei que to estudando pra mim, pra me realizar, pra eu cantar bem as coisas que eu gosto, sei que não tenho chance nenhuma de fazer uma carreira em ópera. Mas também quanto mais esse meio foi me rejeitando, mais eu fui formando gostos diferentes. Hoje eu tenho muito orgulho do que eu gosto. E tenho uma crítica maior as coisas que não consegui fazer, mas não no sentido de “se eu não consegui é uma porcaria”. Não! É “realmente eu queria fazer essas coisas, mas eu não queria fazer essas coisas desse jeito”. E isso me dá uma certa paz. Mas a coisa que eu mais passei foi professor não respeitando as coisas que eu mesma tinha pra dizer sobre a minha própria voz. Mas já presenciei colegas passando por coisas piores.

V - De relatos que você já ouviu, se lembra de algo que te impactou mais?

A - Ah...gordofobia, uma coisa que rola muito com mulheres. Hoje em dia as cantoras de ópera estão cada vez mais...ah, a ópera é um gênero decadente. Tá lutando pra sobreviver ainda, e tenta sobreviver tentando se adequar ao que tem de mais ridículo na indústria cultural sendo que é uma forma de arte que não abarca essas coisas da indústria cultural. Uma das coisas é essa cultura das cantoras de

beleza *hollywoodiana*. Magras, lindas, a maioria com certeza branca. E aí é pecado hoje em dia ser gorda.

Teve professor meu que já falou que eu me visto muito mal. Tem um professor aí, famoso inclusive, que o estúdio de canto dele tem *dress code*. As mulheres tem que ir de vestido, salto, maquiadas. Não pode ir confortável pra aula de canto. Então já teve professor que falou que eu me visto mal. Gordofobia já vi muito com as meninas, assédio sexual também.

Quando você dá aula de canto, você tem que encostar na pessoa às vezes. Ver musculatura às vezes, normal. Só que como eu faço com os meus alunos. Inclusive eu aprendi sobre isso em um curso de fotografia, sobre como mexer em modelo. É :“com licença, posso encostar em você?” E sempre tomar cuidado pra encostar na pessoa do jeito mais neutro possível. Apertar, certas coisas não dá. Uma amiga minha que fez mestrado nos EUA fala que os diretores saem encostando, pedem para fazer coisas como usar roupas desconfortáveis, um tipo de figurino. E falam “vocês são atores, precisam ser liberados”, como se falar “não” não fosse liberdade também. A mulher se quiser fazer uma cena nua, ela tá livre pra isso. Mas se ela não quer mostrar o calcanhar, ou o tornozelo, não vai fazer. Ou chame outra pessoa, respeite, mude o figurino.

Então assédio sexual, gordofobia, querer controlar a carreira das pessoas. Por exemplo, um professor tem alunos que conseguem cumprir critérios de alto desempenho e outros que não conseguem, por qualquer razão que seja. Alguns inclusive são cantores bons, mas não tem o tipo de voz que o professor gosta. E tem professores que empurram esses para debaixo do tapete. Não ajuda esses alunos a conseguir audição, não dá currículo, não faz carta de recomendação. E esses alunos se submetem a isso na esperança de que um dia sejam os favoritos. Isso que é o mais cruel.

V - Você acha que esses casos de violência que você comentou, tanto violência simbólica quanto verbal, tem uma frequência maior com professores homens?

A - Pergunta capciosa. Assédio sexual com certeza. Nunca vi professora mulher... não, mentira! Já vi uma vez uma professor mulher cometer assédio sexual com um homem. Um homem gay inclusive, ainda mais constrangedor pra pessoa. Mas assédio sexual com certeza homens comentem mais. Mas abuso moral é *unisex*. Essa professora que cometeu assédio sexual inclusive, eu já vi fazer coisas

terríveis. Conheço duas alunas dela que chegaram a apresentar sintomas de estresse pós-traumático e não conseguiam cantar.

Tem uma amiga minha agora que estuda em uma universidade com um professor de canto que também. Ela tem uma depressão crônica muito profunda, e ele fez tanto assédio moral com ela, e falava pelas costas barbaridades não só sobre ela mas também sobre outros alunos mais divergentes, que ela não consegue mais cantar. Ela fala “não sei como vou fazer meu recital de formatura, não consigo mais cantar”. Já vi esse professor postando uma foto no facebook de reunião dos alunos e comentar “estão todos aqui, menos as pragas.” Professor de universidade. E já foi denunciado institucionalmente. Oito alunos apresentaram queixa contra ele, foi pra comissão de direitos humanos da faculdade. E o que foi feito? Nada.

V - Então a própria institucionalidade não se movimentou de fato para resolver a questão.

A - Sim.

V - Entendi. E no sentido de saúde mental, você comentou que tem o transtorno bipolar. Sua saúde mental foi deteriorada por conta desse tipo de relação com professores?

A - Com certeza! Tanto que eu tenho meu coletivo da galera psico atípica, o “canto dos malditos”. Meu coletivo tem muita cantora, tanto profissionais quanto outras que desistiram de perseguir carreira. Tem uma que eu sempre tentei fazer ter aulas comigo, e ela “não, eu não consigo”. Recentemente eu finalmente consegui. Mas tem gente muito traumatizada por não ter conseguido. Tem até aquela frase boba, “trabalhe com o que você ama e você jamais amará nada na vida!” (risos).

É isso. Você começa com sonho, amor pela arte, e aquilo vira sua ruína. Você não poder se expressar artisticamente, você ser obrigado a fazer coisa que acha que são ruins, e presenciar seus amigos, é terrível. E a gente que tem problemas psiquiátricos, e usuários de substâncias também (é importante falar deles), somos muito mais suscetíveis a esse tipo de coisa. Um surto na gente é bem mais grave, a pessoa pode morrer até. E geralmente quando tem essas pessoas na faculdade ou no conservatório...você já deve ter visto isso. “Ah, fulano sumiu. É, surtou”. Ou então “ah, fulano é esquisito”, e você vai ver a pessoa é esquizofrênica, ou autista. Ou a pessoa faz uso de drogas, independente de ser dependente químico ou não e “ah, o noia”, “o maconheiro”, “o cheirador”. E às vezes essas pessoas não sofrem, podem ter um uso de substância que é equilibrado pra elas,

seja qual droga for. E tem pessoas que sofrem com isso, tem dependência química, é muito pesado isso. Não é a toa que tem um monte de cantor famoso aí que morre de overdose, intencional ou acidental. Ou por exemplo, o Chris Cornell do Soundgarden se suicidou sob efeito de substâncias. Substâncias legais, inclusive. Algum tipo de ansiolítico. E uso de substâncias é muito ligado ao suicídio. Independente do quadro psiquiátrico, se uma pessoa usa substâncias ela tem muito mais chance de cometer suicídio. E esse preconceito é reflexo de toda uma cultura brasileira de criminalização, de guerra às drogas. E é muito triste ver como as pessoas são preconceituosas. E aí vai tocar na Sala São Paulo, vê a galera na cracolândia e fala “olha os mortos-vivos”. E são pessoas!

Enfim, acho que tem preconceitos muito fortes dos próprios alunos e isso cria um ambiente de segregação. Muita gente não é aceita por não ter alto desempenho, a galera quer se enturmar com os “bonzão”. No meu caso, as pessoas não sabiam lidar muito bem comigo por conta das minhas questões psiquiátricas ou por eu ter uma criação diferente. E as pessoas negras são segregadas, LGBTs... tem tanta coisa que se sobrepõe. E não é só com os professores, os próprios alunos vão reproduzindo essas opressões uns com os outros e os ambientes vão ficando insuportáveis e tóxicos. No caso de certas pessoas com condições atípicas isso pode sim matar uma pessoa. Não é exagero falar isso.

V - Você comentou sobre como não é só uma questão de aprendizado, mas relação social entre as pessoas. Tem o Guri que tem a socialização muito forte e outros ambientes. Você pensa que muitas coisas de fora do ensino e da escola de música influencia esse espaço e esse processo?

A - É completamente junto. Tudo se dá dentro da sociedade. Tudo que acontece nas mais diferentes esferas da sociedade reflete na música. Por exemplo, minha família nunca aceitou muito que eu estudasse música, com exceção da minha mãe e a minha prima. Mas sempre sofri muito constrangimento do resto da família, de ser chamada de “vagal” mesmo. Falarem que eu tava explorando minha mãe, e até hoje falam isso. Quando comecei a ser uma pessoa minimamente bem sucedida, e com isso quero dizer para minhas próprias contas, e as pessoas reconhecem que eu canto bem, isso arrefeceu um pouco.

Mas teve outro dia que fui falar com minha tia porque precisava passar em um neuropsicólogo porque suspeitava que talvez eu tenha uma condição chamada “altas habilidades”. E eu tava falando para minha tia que precisava de ajuda pra

pagar pois precisava entender melhor minha condição. E minha tia disse “realmente, você sempre foi muito desajustada”. Quando eu ia na família mostrar coisas que eu gostava, eu era ridicularizada. Minha família tem uma origem mais humilde, e não tem essa cultura.

Me lembro de uma vez que eu havia feito meus primeiros cachês grandes, aos 17 anos. Fiz concertos em São João da Boa Vista e Campinas. Então eu estava na praia e uma tia minha me disse “Quando você irá arrumar um emprego? Você fica encostada na sua mãe. Seu primo tem 14 anos e conseguiu um jovem aprendiz.” Eu respondi que por 10 dias de trabalho eu havia ganhado 2500 reais fazendo concertos. Não para dar carteirada, mas fui obrigada a falar.

Eu vejo galera de famílias mais ricas, pessoas com família com acesso a cultura...eu também tenho cultura da periferia, mas falo dessa coisa da alta cultura erudita. Pessoas com família de músicos, que não terão constrangimento algum na família por não trabalharem. São pessoas que são muito confiantes. Não necessariamente de um jeito ruim, mas são pessoas que eu raramente vejo se constrangendo por fazer o que querem fazer, elas simplesmente vão lá e fazem.

Teve um rapaz da USP, que era intercambista negro. Falava português, francês, o idioma nativo dele, inglês, já tinha morando na França, já tinha ido pros EUA. Veio pra USP e ele sofria racismos pesadíssimos. Ele foi espancado certa vez por uma galera da engenharia. Mas lá no CMU mesmo ele sofria muito racismo. E é engraçado, porque as pessoas que falam que não querem fazer repertório erudito tradicional mas querem fazer música eletroacústica não sofrem constrangimento. E ele dizia “não quero fazer repertório erudito tradicional, quero reger *negro spiritual*, sou negro, cristão e gosto” e era um constrangimento com ele. “Não! vai reger Stravinski sim”. Certo dia ele me disse que “o Brasil é o país mais racista que já vi no mundo.” Um dia desses fui conversar com ele sobre certas coisas, e me perguntou “Por que você ainda luta por certas coisas? Viva sua vida. Me encontrei na minha comunidade nos EUA, estou feliz, só convivo com pessoas que me respeitam, minha igreja é bacana. Não quero saber do que aconteceu ou lutar. Para de fazer isso”.

Então com certeza, a música tá inserida na sociedade. Então a música é racista, é machista, é LGBTfóbica, tem preconceito de classe. As pessoas que vêm de classes sociais diferentes têm um ponto de partida diferente, elas têm uma vivência diferente dentro da universidade. É tudo ligado mesmo.

V - Já andamos bastante no tempo, então eu queria fazer uma última pergunta. Nos lugares que você estudou, você sentia que existia um espírito de competição e concorrência? Como era?

A - Nossa, com certeza! Eu vejo isso diminuindo, é importante ser dito, entre nós cantores. Inclusive tem diminuído não só pela questão do canto, mas pela via do feminismo, por exemplo. E da militância LGBT. As mulheres tem que se ajudar, as *gay* tem que se ajudar. É interessante de ver.

Mas nossa, é cão comendo cão! Puxando o tapete. Uma amiga minha um dia saiu da aula chorando dizendo não entender o que o professor dizia e que estava insegura. Ela nem falou mal do professor, embora se tivesse falado mal eu teria dado razão. E então ela comentou isso com duas meninas do lado de fora e as duas foram fofocar para o professor, “fulana estava falando mal da sua aula”, e o professor veio cobrá-la depois. Já aconteceu comigo de rirem da minha cara em *masterclass* enquanto eu cantava. Tem muito isso de competição sim! A pessoa fica sabendo de um edital e não divulga pros outros, ou divulga em cima da hora da submissão da inscrição. Você achar que a pessoa que tem o mesmo tipo de voz que você é necessariamente seu inimigo, que tem que competir. É zoadado.

V - Entendi. Bom, como eu havia dito, nós já andamos muito no tempo, e eu queria te agradecer mais uma vez...

A - Ah me desculpa, eu falo muito!

V - Não, foi ótimo! Foi realmente incrível. Por mim eu conversaria com você por horas. Mas muito obrigado mesmo, foi sensacional de verdade! Inclusive, antes de submeter o trabalho eu irei enviá-lo pra você pois terá trechos de falas suas e seus pensamentos, e acho importante te enviar antes. Obrigado mesmo, foi uma conversa muito rica. Se você tiver mais alguma colocação final, pode ficar à vontade.

A - Eu tava querendo com uns amigos fazer um levantamento parecido com esse da *help musicians*. Se você quiser se integrar no projeto aproveitando esse acúmulo que você tem, vai ser muito legal. E eu vou te mandar o estudo e você dá uma olhada lá.

V - Por favor, eu ia adorar se você compartilhasse esse material.

A - E teve um texto que fiz com um cruzamento de dados dessa pesquisa da *help musicians* e outras pesquisas. Cruzei várias coisas, se você quiser a gente marca um dia e só faz essa leitura.

V - Por favor, eu ia achar incrível. Irei encerrar a gravação, tudo bem?

A - Aham.

ANEXO B - Entrevista com Carlos

Vitor - Pronto, agora estamos gravando.

Bom, essa entrevista vai ser material para meu trabalho de conclusão de curso que é basicamente sobre violência em processos pedagógicos musicais. Você pode desistir no momento que quiser, por qualquer motivo, mesmo depois da entrevista. A entrevista não vai ser tanto como um “Pingue-pongue”, e pode ficar à vontade pra falar o que quiser. E seu nome não vai aparecer no trabalho, então fique tranquilo. Antes de submeter o trabalho eu irei te enviar uma cópia pra ver se está tudo *okay*, tudo bem?

Carlos - Tudo bem!

V - Certo. Carlos, como foi para você o processo de começar a estudar música? Você gostava?

C - Bom, atualmente eu tenho 27 anos e comecei a estudar música quando tinha 13 ou 14 anos. Quando comecei, foi em aulas particulares, e não em grupo. Era só eu e o professor em um espaço. Inicialmente eu ia na escola de música, depois passei a ir à casa da namorada do professor, porque a escola fechou. E depois o professor passou a vir na minha casa. Esse processo durou cerca de 3 ou quatro anos, eram aulas de contrabaixo. Foi por aí que eu comecei, e eu adorava as aulas. Tanto que esse meu primeiro professor é um cara que eu ainda tenho contato, uma pessoa que eu respeito e admiro muito. E é engraçado que hoje eu percebo quando dou aula, que é o quanto eu carregou influência daquele tempo, da maneira com que ele ensinava, do gosto que eu sentia por estar ali. Então sim, era muito prazeroso - eu adorava.

V - Muito legal. Então você tinha uma relação boa com o professor?

C - Aham!

V - E como era o processo de ensino e estudo? Você mencionou que eram aulas particulares, quais eram os focos? O que você gostava estava presente nas aulas?

C - Era um processo muito diferente do que é o que tenho hoje. Hoje ainda estudo música em outros lugares, ainda tenho aulas particulares com outro

professor, tenho aulas na universidade, e é um processo mais formal e rígido. Naquela época era completamente diferente. Tanto que quando comecei, não tinha pretensão de ser um músico profissional. Eu queria, simplesmente tocar o que eu gostava. Gostava de Rock, bandas como *Rage Against The Machine*, gostava de *Muse*, de *Green Day*. Então eu pedia para fazer esses repertórios nas aulas e esse professor trazia tudo isso. Era focado muito naquilo que eu queria naquele momento. Eu queria tocar aquilo no baixo e a gente fazia. Eu também lembro que na minha primeira banda tocávamos muito *ACDC*. Então eu pedia pra gente fazer isso e ele fazia acontecer na aula. Mais ou menos por volta dos 16 anos mudou uma chave em mim e eu decidi me tornar músico profissional.

Eu conversei isso com o professor, e ele me explicou que o processo seria diferente se eu quisesse me profissionalizar, e então as aulas também mudaram. A gente passou a ver um outro tipo de repertório e começou a ter mais ênfase na parte teórica, estudando teoria mais a fundo e percepção. Eu já sabia algumas coisas disso, mas apenas como resultado do que eu queria aprender. Por exemplo, se quer tocar algumas músicas tem que saber o que é *power chord*, o que é um acorde, e tudo mais. Mas nunca muito além daquilo que eu queria tocar. Com interesse em profissionalizar, passei a adentrar mais fundo na música e as coisas mudaram.

V - Você comentou que hoje o processo é diferente do que era na época. Quais são essas diferenças desse processo estudando na graduação e tendo as aulas de violão em relação às aulas de contrabaixo quando você tinha 16 anos?

C - Na graduação e nas aulas particulares de violão hoje, que são de violão erudito com um professor de violão erudito que é muito habituado a estar nesses espaços, que faz parte da universidade desde os 23 anos, e acho que está com 40. Acho que rigidez não é a palavra apropriada por dar a impressão de ser algo muito duro, mas são processos mais complexos. Eu acho que acabo adentrando em um universo que tem expectativas maiores e em que eu tenho que produzir mais. E aquilo que eu gosto não é necessariamente sempre abordado, tenho que ter a cabeça aberta para conseguir ter outros gostos e outras preferências. Acho que essa é a principal característica: quando eu estava naquele primeiro processo de aprendizado, o que eu queria tava valendo. Então se eu queria tocar uma música, eu pedia e fazia isso. Hoje nas aulas particulares isso também pode, mas a gente questiona isso um pouco mais. “Por que você quer tocar essa música? O que ela vai

ter de tecnicamente que vai ser interessante estudar? Vale a pena? Ou vale mais a pena escolher outra coisa? Esse tipo de questão. E na graduação, por ser em licenciatura, a gente tem uma carga muito forte de materiais pedagógicos, então não estamos sempre estudando músicas. Se trata de outros processos. Acho que essas são as principais diferenças.

V - Então nessa aula particular de agora tem mais um processo de reflexão do que apenas estudar pelo lazer?

C - Sim! E acho que isso tudo está muito alinhado com a questão dos objetivos. Como hoje tenho objetivos profissionais, é diferente do que quando não tinha. A graduação também: nela tenho o objetivo de me formar como licenciado. No início, eu não tinha essas pretensões.

V - Hoje você já passou por muitos processos de aula de música. O que você como professor utiliza das técnicas que outros professores utilizavam e o que você faz diferente?

C - Ótima pergunta. No começo quando eu comecei essas primeiras aulas de contrabaixo, eu me lembro claramente de como era a sensação de como era colocar a bag do contrabaixo nas costas e ir para a casa do meu professor, porque eu gostava muito. Então era um momento muito especial durante a semana. E é engraçado porque hoje quando eu coloco o violão nas costas, sinto uma sensação parecida ao ir à casa dos meus alunos para dar aula. Inclusive quando estou no caminho sempre penso nisso.

Pensando em particulares, eu tive três grandes professores, e eu consigo ver claramente os traços que carrego de cada um deles. Esse primeiro, como começou a ser uma aula mais solta, eu trago muito isso de deixar o aluno escolher o repertório, uma ênfase no que ele quer fazer para motivar. E, principalmente, compreender que nem todos os estudantes vão ter desejos de profissionalização. Alguns só querem tocar. Enfim, eu atendo uma faixa etária muito ampla de alunos. Minha aluna mais nova tem 11 anos, e o mais velho tem 74. Então muda muita coisa, e cada um deles tem objetivos diferentes. Essa minha aluna tá em outro momento da vida, não pensa em profissionalização. Tenho alunos adolescentes que querem seguir outra carreira, tem alunos de 30 ou 40 anos que já tem profissões. Então precisamos nos manter atentos ao que os alunos querem como objetivo. Não que necessariamente eu precise me manter apenas nisso, não é que eu não possa

oferecer nada, mas acho importante esse mapeamento conjunto, e isso vem muito do meu contato com o primeiro professor.

O segundo professor que eu tive, já foi pensando muito no preparatório para o vestibular em música, foi um professor muito responsável pela minha entrada na graduação. Então, foi um caminho completamente diferente. Com ele a aula tinha uma estrutura muito mais definida. A gente começava, fazia exercício de aquecimento, depois via repertório, tinha toda uma forma de se dar aula, e eu acho que isso eu mantenho. Principalmente porque também tenho alguns alunos que têm interesse em carreira artística, e alguns em carreira acadêmica, passando pela universidade. Para esses alunos, que há necessidade de conhecimentos específicos para fazer aquilo, eu trabalho mais na linha que tive com esse segundo professor. Então, tenho uma estrutura de aula mais fixa, com certas questões que abordo, questões de repertório e teóricas.

E o terceiro eu ainda estou desenvolvendo, estou a pouco tempo com ele e ainda não sei dizer muito bem. E, também, tem a questão da graduação, que tem um aspecto muito forte em pedagogia. Então me faz entender muito melhor o quão amplo é esse público que eu trabalho e buscar atender as necessidades que essas pessoas tenham, compreendendo aspectos psicológicos e questões etárias que dizem respeito a cada um. Isso é o que mais carrego da graduação.

V - Então você diria que é perceptível que você herdou alguma coisa de cada professor que teve? E que sempre que fazemos aula de música acabamos marcados de alguma forma por esse processo?

C - Com certeza!

V - Sabendo que a gente é marcado tanto e que acaba até reproduzindo essas práticas, o que você acha muito importante que um professor levar em consideração ao dar uma aula?

C - Antes, posso só complementar uma questão da pergunta anterior?

V - Claro!

C - Eu só ia comentar que sim, cada professor que passou me marcou, mas também acho muito importante a gente tomar cuidado pra não virar um imitador. A gente tem que ter nossa própria personalidade e características na hora de ensinar. Quando comentei desse professor que saio de casa e lembro muito das aulas que tinha com ele é muito bonito, mas tem que tomar cuidado para não fazer as coisas

iguais, para não repetir o processo e omitir o que eu tenho a agregar. Desculpe, qual foi a outra pergunta? (risos)

V - Eu perguntei o que você acha importante que um professor leve em conta ao dar aula, sabendo que vai marcar os alunos de uma forma ou outra?

C - Ah, sim! Eu acho que da mesma forma que esses professores me marcaram de forma positiva, tem certas coisas de cada um deles que eu não levaria para as minhas aulas. Isso não é falar que o trabalho deles é ruim, de forma alguma. Simplesmente, tem questões que são diferentes e não estão de acordo com minha maneira de pensar.

Por exemplo: esse segundo professor que tive era extremamente rígido. E em certas situações ele fazia a gente se sentir realmente desconfortáveis por razão que não se justificam. Lembro claramente de uma situação em que ele fez uma das estudantes chorar porque não tava satisfeito com o resultado dela, e isso é uma coisa que eu jamais faria nesses processos. Ou então, ainda nesse primeiro professor que foi muito bom, talvez se ele tivesse uma prática um pouco mais focada talvez eu tivesse resultados melhores, mas ao mesmo tempo não era o que eu queria.

Então, acho que tem certas coisas que não devem ser levadas. A aula de música não pode ser um espaço violento de nenhuma forma, seja violência física ou algum tipo de agressão verbal. Esse tipo de coisa não pode acontecer de forma alguma.

E, de novo, tomar cuidado para não ser um imitador. Então percebo que certas atitudes ruins e maneirismos acabam sendo herdadas por estudantes, que quando vão dar aulas acabam repetindo isso e às vezes nem sabem o porquê. Na própria graduação, tem um professor muito carismático e tem algumas pessoas que agem de maneira parecida. Então acho que temos que tomar muito cuidado para não omitir nossa personalidade.

Não sei se respondi sua pergunta.

V - Respondeu sim! Você comentou da rigidez desse segundo professor, e queria perguntar sobre isso. E você acha que também tem relação com o fato dessas aulas serem para o vestibular ou isso essa rigidez remete apenas ao próprio professor?

C - Sim, tem a ver, mas não se justifica. Por exemplo: nessa aula que eu tive com esse professor, era uma aula particular e depois de um tempo ela se modificou:

era uma espécie de aula particular que outras pessoas podiam assistir, que eram um menino e uma menina. Então, ele tinha uma rigidez muito grande principalmente com a menina. Eu comentei que ele fez ela chorar, e isso aconteceu porque ela não tava fazendo as escalas do jeito que ele queria. Isso não se justifica.

Na minha aula ele era muito rígido com o que se tinha que fazer. Eu entendo que essa rigidez tem que existir por ser um processo diferente, mesmo. É para uma prova que exige muito. Enfim, prova de vestibular é conteudista, então tem muita coisa que precisa decorar ou lembrar. Então entendo que o processo tem que ser mais focado. Quando digo rígido, quero dizer mais focado. Mas não justifica aquilo. Tanto que eu tive professores na universidade que chegam a resultados brilhantes sem ter que passar por tudo isso.

Outra situação desconfortável foi quando ele criticava muitos professores da instituição pública, professores da própria universidade que eu estudo, e depois fui percebendo que eram críticas infundadas. Quando eu cheguei naquele espaço, fui com uma série de coisas na mente, já com estereótipos de professores sem sequer conhecê-los pessoalmente. Isso é uma coisa bem negativa, e tem que tomar cuidado. Tem que deixar os alunos tirarem suas próprias conclusões sobre um trabalho que é realizado, e não embasar as suas percepções na visão do outro.

V - Só uma pergunta: ele soltava gratuitamente essas críticas?

C - Basicamente, sim.

V - Por fim, já encaminhando para o final, e até se tratando de currículo e de conteúdo e método: o que você acha essencial numa aula de música, tanto em conteúdo quanto em forma?

C - Posso jogar isso pro violão?

V - Claro!

C - Acho que uma das questões fundamentais antes de tudo é entender aquele aluno ou aluna. O processo de individualização é fundamental porque a partir dele dá pra captar certos problemas técnicos e certas ações que só podem ser compreendidas assim. Acho que outro contexto, por exemplo, dando aula de música numa escola pública com muitas pessoas numa sala e talvez com menos recursos o pensamento tem que ser adaptado. Mas pensando em uma aula individual de instrumento, o mais importante é conhecer a pessoa com quem você trabalha. Tanto que na primeira aula a gente quase não toca, fica mais conversando. Isso porque eu quero saber mais daquela pessoa, saber o que ela tem a oferecer.

Saber quem ela é, o que ela já passou, o que ela gosta de ouvir, o que gosta de tocar, o que faz durante a semana... Acho que isso é fundamental, conhecer bem a pessoa e traçar objetivos conjuntamente. E o mais importante é o que vai construindo no caminho. Se você compreende o aluno, a aula se torna muito mais fácil de ser ministrada, porque você já conhece a pessoa. Sabe onde ela vai ter problemas, sabe o que ela gosta. Se eu tenho um aluno que gosta muito de rock e não gosta muito de samba, isso estabelece várias questões, como por exemplo como essa pessoa faz ritmo. Isso é o mais fundamental. E, para aquela pessoa, a aula de música pode ter um significado tremendo, um momento importante, e isso tem que ser respeitado.

Eu estava lendo um artigo que era de uma professora que um dos estudantes falou “Professora você tá tão cansada que pra você é só mais uma aula de música, mas pra gente é A aula de música”. Então acho que se a gente consegue respeitar e fazer parte desse estudante, tudo acaba ficando mais fácil, com um caminho mais trilhado.

V - E para você a não compreensão daquele ou daqueles estudantes é prejudicial?

C - Sim! Uma das coisas ruins que a gente pode fazer é trabalhar com duas pessoas da mesma forma. Não sou muito fã daquelas escolas que tem um método rígido que você é obrigado a seguir aquilo com todos os estudantes, porque as pessoas não são iguais e a maneira com que aprendem também não é igual. Não to dizendo para não usar método, mas tem que usar para algum sentido. Se um método funciona com uma pessoa, não significa necessariamente que funciona com outra. Então acho problemático usar sempre o mesmo repertório para 10 alunos diferentes.

V - Uma última pergunta, porque me vieram algumas coisas enquanto conversávamos. Nessa aula de música relacionada ao vestibular, o professor insistia na concorrência entre vocês? Colocava vocês pra competir? E como você enxerga a concorrência na música e na educação musical?

C - Tinham sim aspectos de concorrência. Eram pontuais, ele não ficava incitando a todo tempo, mas tinha aspectos pontuais. Às vezes ele incitava essa competição de fora. Para aquela aluna, ele falou uma vez que por ela ser mulher teria que estudar em dobro. Isso foi uma coisa que eu jamais falaria dentro do meu contexto. Outra coisa é que lá éramos três, e eu era o que tocava a menos tempo. E

ele me dizia que já estava superando a outra menina, como se fosse um ranking: “Tá vendo,? Ele estuda a menos tempo e tá te superando. Você vai deixar?” Também incitava em relação ao vestibular, enfatizando a pouca quantidade de vagas.

Falando dessa forma, fica parecendo que era o tempo todo, mas não era. Eram situações pontuais que aconteceram, mas que marcam e não são muito legais.

V - Entendi. E no geral no mundo da música e da educação musical, como você vê a concorrência?

C - Pensando dentro da universidade como um todo... acho que é um ambiente bem competitivo, na minha percepção. Dentro da minha turma na universidade em específico eu não vejo isso. São todos bem esforçados e gostam muito do que fazem, mas são todos muito amigos, então não vejo tanto. Mas no ambiente acadêmico no geral tem um pouco, e é óbvio que não enxergo como algo saudável. E é aquela coisa, primeiramente a gente compara os nossos bastidores com o palco do outro. A gente vê uma pessoa tocando, quer tocar que nem ela, sabe o que ela passou, e se coloca pra baixo. Na verdade, cada um tem sua história e o tempo de cada um tem que ser respeitado. Às vezes uma pessoa começou a estudar tardiamente, às vezes ela não tem tanto tempo hábil pra estudar quanto outra pessoa. Caindo na questão da competitividade, acho que a gente acaba caindo na questão da meritocracia. E eu acho isso uma grande bobagem. A meritocracia é como duas pessoas correndo ao topo de um prédio, mas uma sai da garagem pelas escadas e a outra do quinto andar e ainda pega elevador.

Acho que o ambiente tóxico de competitividade tem que ser diminuído, ainda mais que estamos falando de arte. É fundamental que a gente tenha mais respeito pelo colega ao invés de tentar superá-lo a todo tempo.

V - Interessante. Já fizemos muito tempo de entrevista. Você tem alguma consideração final para fazer, Carlos?

C - Não, eu só queria agradecer! Obrigado por ter me chamado. Eu adorei! Acho muito legal conversar sobre isso, é importante que isso seja discutido. Violência não é só a questão física, mas também a questão verbal, moral da pessoa, e acho que a saúde do músico é muitas vezes prejudicada por aspectos de competitividade ou de violência que as pessoas passam. E, como eu falei, a gente tem que respeitar a história de cada um, respeitar o tempo de cada um, o que cada

um consegue se dedicar, e buscar absorver o melhor de cada um. Esses professores, inclusive esse segundo apesar da rigidez, tiveram coisas boas. Mesmo com aspectos ruins, não impede de ver as coisas boas que tem pra gente. Então acho que é isso: absorver o que é bom e refletir sobre o resto pra tentar melhorar!

V - Que bom. Eu que te agradeço pela construção do trabalho. Agradeço por trazer essa bagagem que é tão importante, e no geral é isso. Obrigado, vou parar de gravar. Muito obrigado!

ANEXO C - Entrevista com Olga

Vitor: Olga, primeiramente, boa tarde! como você está?

Olga: Boa tarde, Vitor! Estou bem. Graças a Deus, tudo certo!

V - Que bom! Fico feliz. Bom, estamos nessa entrevista hoje que vai servir de material para meu TCC. O grande tema dele é sobre violências e resistências na educação musical, em uma investigação na trajetória de pessoas. Se em algum momento você quiser desistir, por qualquer motivo, tudo bem, só me avisar. Mesmo que a gente já tenha feito a entrevista, não tem problema nenhum. Depois que eu concluir o trabalho, antes de enviar o trabalho pra banca, vou te enviar pra você dar uma olhada. O seu nome não vai aparecer, pra salvaguardar o que você colocar aqui. Tudo bem?

O - Certo!

V - Então certo. Obrigado mesmo por participar.

O - Por nada!

V - E também pode ficar à vontade pra falar o que quiser. A entrevista vai se dar mais no sentido de uma conversa mesmo, e vai durar de 30 a 40 minutos. Então, eu queria te perguntar: o que você tá estudando hoje? Sei que você está na UNESP, mas o que você tem estudado?

O - Então, o meu curso na UNESP está trancado, com previsão para voltar no segundo semestre de 2021. Tranquei por dois semestres, e durante eles, desde antes até, desde o início de 2020, eu voltei a estudar piano. Por conta da pandemia eu fiz apenas duas aulas presenciais e o restante online. No meu caso tá sendo relativamente produtivo porque já tenho uma certa base, certo conhecimento, então tá sendo mais uma espécie de mentorias. O professor me passa mais as vias, e tá

sendo muito eu estudando por conta com auxílio dele. Como estou na minha cidade natal to evitando sair, mas vez ou outra eu passo na casa de uma parente aqui porque lá tem um piano que eu gosto de estudar e às vezes ela também me dá uma espécie de mentoria. Não exatamente aulas, mas são coisas frutíferas no meu aprendizado do instrumento. Por enquanto, tá sendo assim.

V - Legal. E como foi o seu começo nos estudos de música? Você gostava?

O - Então, eu não tive muita escolha, porque venho de uma família de músicos. Então, ou eu estudava música ou era deserdada. (risos) Brincadeiras a parte, minha família sempre me apresentou música de um ponto de vista quase...[pausa] sanguíneo. A música parece fazer parte da gente, então eu tive um processo muito visceral com música. Eu acho que todo ser humano tem uma relação visceral com a arte. Mas pra mim, sempre foi assim a minha relação com estudo de música. Sempre foi muito bem colocada. Minha mãe dava aulas e as vezes eu acabava assistindo, ou muitas vezes aprendia coisas por “osmoze”.

Acho que meu estudo de piano, meu estudo mais formal de música, começa quando eu tinha cinco ou seis anos. É quando consigo lembrar que tive aulas de musicalização infantil com uma pessoa da família. A partir dos oitos anos me lembro de estudar com outra professora, mas fiquei com ela por um ano e depois voltei com essa familiar. A partir daí meu estudo de piano foi super fragmentado...de música no geral, na verdade. Eu estudava, parava, estudava, parava. E aí começaram os processos metodológicos que eu não me identificava muito. Eu gostava de música, gostava muito de tocar piano, só que eu tinha um repertório que eu gostava e que entrava em conflito com o dessa parente que me deu aulas. Eu não tinha muita disciplina, convenhamos, e essa parente era uma professora muito rígida, então havia um certo conflito: “se for desse jeito, não vou ensinar!”. E aí o estudo acabou se fragmentando até meus 18 anos, quando decidi de fato fazer uma faculdade de música e pra isso precisaria pegar mais firme, e estudar bastante teoria principalmente. Foi aí que decidi pegar mais firme no estudo de música no geral.

V - Entendi. Você comentou que existia um certo conflito de repertório com essa professora da família. Você pode falar mais um pouco sobre isso? Quais repertórios você gostava, não gostava, e como se sentia com isso? Isso atrapalhou sua formação?

O - Eu sempre gostei muito do repertório erudito, mas o repertório que minha professora passava era aquele erudito comumente conhecido na academia, voltada

para os grandes clássicos....para Beethoven, Chopin, Mozart, e tudo isso. Muito mais voltado para essa área do que pro popular. Eu sempre gostei muito de erudito, mas quando cresci, quando tinha lá meus 10, 11, 12 anos eu comecei a gostar de outras coisas também. Comecei a gostar muito de música de videogame, música de anime, que eram coisas da vida que eu gostava de consumir. Comecei a gostar muito de popular. Jazz eu tive pouco contato, mas eu também gostava. Em alguma época da minha vida eu tentei ser pianista de jazz, e desisti porque era muito difícil. Depois, percebi que ser pianista no geral é muito difícil. Jazz exige muito da harmonia, e eu só fui estudar harmonia na faculdade. Quando eu fiz a prova da universidade, deixei a minha análise harmônica em branco porque só tive uma aula de harmonia. Fui aprendendo na marra nas aulas de harmonia, e ainda tenho dificuldade na parte harmônica. Pode ser uma dificuldade minha mesmo, mas também pode ter sido por eu nem ter tido contato com a matéria tão cedo. E eu acho que essas eram as maiores divergências com o ensino que eu tinha - eu gostava muito de música popular e de conteúdos que eu consumia. Inclusive minha professora tentou me introduzir a harmonia através desse repertório que eu estava criando alguma familiaridade. Na época eu já começava a fazer uns arranjos, e aí ela falava que facilitaria. Mas eu não estava disposta a estudar naquele ritmo. Pensava que tudo que eu estudasse de música, a não ser que fosse autodidata, seria naquele método que eu não gostava. Era um método que eu achava que não dava certo pra mim, um método que eu achava entediante, um método que eu achava muito rígido. Agora, o quanto isso me atrapalhou...eu não acho que atrapalhou muito na minha vida acadêmica e como musicista, porque de qualquer forma eu segui um caminho que gosto muito. Não me arrependo de ter entrado na faculdade de música e fico extremamente feliz com todas as coisas que consigo aprender na faculdade. Mas acho que é uma coisa mais minha, das minhas questões de disciplina do que do meio que foi apresentado. Lógico, talvez se eu tivesse tido contato com um conservatório ou espaço com aulas voltadas para pessoas da minha idade.. porque nas aulas que eu fazia era com pessoas de todas as idades, realidades níveis de disciplina...e não é uma questão de quem tem mais disciplina presta e o outro não presta, é uma questão de maturidade. Eu tinha 13 ou 14 anos, e não tinha a mesma disciplina e noção de responsabilidade que tenho hoje. Acho que é mais uma questão minha do que do meio onde eu cresci e aprendi. Talvez eu pudesse ter aprendido mais, me dedicado de outra forma, se eu

tivesse sido apresentada a uma metodologia voltada pra minha idade na época. Mas não é algo para culpar essa minha professora da família, porque ela fez o melhor que pôde dentro daquela dinâmica que funcionava muito bem para outros alunos. E acho que, no fim das contas, consegui driblar minhas dificuldades e meus atrasos e aprender muito na faculdade, e ficar em dia com muita coisa.

V - Então deu pra correr atrás dessas lacunas que ficaram?

O - Exato!

V - Eu queria te perguntar mais uma coisa sobre isso. Você falou mais de uma vez sobre a questão de uma rigidez no modo de se ensinar. Como era isso? E como você vê isso hoje?

O - Na época acho que eu enxergava de forma normal. Porque era muito comum esse tipo de ensino em diversas matérias, era o que eu estava acostumada na escola. Tava acostumada a ser a menina que...quando criança até eu ia bem, aluninha boazinha que tirava notas boas, mas com o tempo fui crescendo e as coisas foram mudando. E aí eu vi essa rigidez na escola mesmo, tanto dos professores quanto dos alunos. De se manter em um padrão e qualquer outro que foge dessa padrão, os próprios alunos atacavam. Falo que atacavam pensando em algumas questões específicas, mas acho que é muito uma coisa de sistema. Um sistema muito grande do que é um ensino, do que é educação, que foi criado. E é uma coisa muito louca, porque você vê os próprios alunos agindo na mesma linha. Era como “não estudei pra prova hoje” e os outros alunos falavam “nossa, mas desse jeito você não vai entrar pra uma faculdade! Você precisa ser igualzinho, você precisa copiar as coisas do quadro!” E os professores elogiavam isso. Isso mesmo, você tem que ser o espertinho, copiar tudo do quadro, fazer tudo que o professor manda, e qualquer um que esteja divergindo dessa rigidez você tem que corrigir. Então, sempre teve isso até dos próprios alunos na minha vida. E eu sempre pensei que eu estava errada, porque eu não copiava tudo do quadro, porque às vezes eu tava cansada e dormia nas aulas. Eu não me sentia à vontade dentro da sala de aula, me sentia pressionada, e eu sentia que isso tudo era normal. Hoje eu sei a quantidade de violência nesses discursos, mas na época eu considerava tudo normal. Considerava que era assim que devia ser feito e eu que tava incorreta. E, por conta disso, durante o ensino de música eu achei que era melhor eu apenas desistir, melhor parar, do que procurar outros métodos de ensino, tentar sentar e conversar com quem me dava aula.

Hoje, com 21 anos, depois que eu tive contato com ideias de comunicação não-violenta na sala de aula, depois que conheci a obra de Paulo Freire, comecei a me identificar muito com a área da educação musical, e comecei a fazer isso, de tentar outras abordagens com essa familiar. Não sei se dava certo, porque ela foi criada nesse sistema rígido e é o jeito dela de entender como a educação funciona, mas posso tentar conversar com ela de um jeito não-violento. E não-violência gera não-violência, do mesmo jeito que violência gera violência. Tem sido muito produtivo, sim. Lógico que o fator de ser uma pessoa da família faz diferença, mas tenho tido excelentes processos de aprendizagem com essa professora. E ter tido contato com essas metodologias de comunicação não-violenta e que não era eu que estava errada, que não eram esses alunos, me fez procurar diferentes formas tanto pra mim como aluna quanto pra mim como professora. Não sei se eu falei muito?

V - Fica à vontade, o espaço é seu! Mas essa rigidez era tanto presente na educação musical quanto na educação básica na escola?

O - Isso, exato!

V - Então você acha que existem paralelos da forma como é o ensino básico e como é o ensino de música hoje?

O - Nossa, com certeza!

V - Quais outros paralelos você enxerga entre o ensino de música e o ensino básico?

O - Acho que é uma coisa de uma estrutura inteira que atinge os dois âmbitos da educação. Minha professora cresceu nos anos de chumbo, na ditadura. E tinha aquele processo de educação que era absurdamente rígido que todo mundo falava que dava certo.

V - Tá falando da matéria de Educação Moral e Cívica? Ou de um método mais amplo?

O - Eu não sei direito. Eu lembro que o ex da minha mãe que estudou em colégio militar que mantinha isso, falava que as aulas eram nesse formato. Era objetivos e alguma coisa. E minha professora cresceu nesse sistema, dentro de um colégio católico. No caso dela, valorizava-se na época muito as artes, principalmente a música, mas lógico dentro desse contexto erudito que a academia aceitava na época. E ela cresceu muito dentro desse molde de rigidez. Até hoje ela tem estranhamentos quando se fala em novos métodos de ensino. "Mas isso dá

certo?" Porque pra ela o método dela sempre deu certo. Mas o que é dar certo? Ter um aluno extremamente perfeitinho com notas altas passando numa universidade, aquela coisa toda fechada e certinha, que de longe você enxerga que a pessoa é socialmente bem sucedida? Isso é dar certo? Mas essa pessoa tá bem de verdade? Ela pode estar bem, mas ela pode também ...de longe você enxerga a pessoa criada num sistema rígido, que valoriza muito mais suas notas e seu desempenho em provas do que seu bem estar mental e físico, seus verdadeiros desejos e vontades. Até onde as pessoas estão de fato bem? Cá entre nós, conheço muitas pessoas que passaram por essa rigidez e desenvolveram diversos problemas psicológicos. Pessoas que passaram por essa rigidez e tem problemas de insegurança, de perfeccionismo exacerbado, chega a ser nocivo.

Eu vejo muito uma desvalorização da saúde mental, e acho isso inadmissível. É saúde, assim como saúde física! É uma desvalorização inclusive, às vezes, da saúde física! Onde já se viu estudar 14 horas, falar que tem que tomar como exemplo quem estuda 14 horas por dia pra passar numa faculdade de medicina? Os alunos de medicina... minha mãe quando trabalhou numa faculdade de medicina com um projeto que salvava vidas inclusive, e pena que acabou, ela participou de uma palestra em que foi mencionado sobre estudantes de medicina que tomavam Ritalina pra ficar acordado. E isso faz mal para a saúde física por conta dessa rigidez. Se isso não é violência em sala de aula, eu não sei o que é. Por causa de uma exigência social que já virou uma estrutura extremamente nociva e que é difícil demais de se quebrar. As pessoas destratam a saúde, tratam como se fosse frescura e é fundamental para um ser humano conseguir viver com qualidade de vida decente. Enfim, acabei me perdendo um pouco, me desculpa!

V - Não, tranquilo! Fica à vontade. Então, você acha que essa estrutura que existe na educação é perigosa e potencialmente perigosa pra saúde física e mental das pessoas?

O - Isso, de valorizar mais o desempenho que a saúde das pessoas. O ser humano deve ser valorizado acima de tudo. Ponto. O ser humano, a saúde e uma qualidade de vida digna deve ser valorizado acima de tudo. Existem muitos métodos hoje em que é possível um bom desempenho sem precisar prejudicar a saúde das pessoas, mas isso exige muito estudo e muita pesquisa. Me lembro de uma professora minha que dizia que ser professor é uma coisa muito difícil, e não é pra ser fácil. Se tá fácil tem algo estranho, porque a gente tá lidando com vários

aspectos...uma sala de 30, 40 alunos no caso do ensino básico, e toda a formação intelectual, psicológica desses alunos. Tá lidando com formação de seres humanos. Desenvolver esses processos não violentos são pesquisas muito louváveis e difíceis, mas é ideal que se faça um investimento nessas pesquisas, em melhorar a qualidade da nossa educação e de vida dos nossos alunos, ao invés de se tentar o jeito mais fácil, o jeito mais bruto. Se é que é fácil. Pra algumas pessoas é mais fácil dar um berrão na sala de aula e agir de forma extremamente desumana com eles do que se importar em pensar “esse aluno tá indo muito mal na prova, tá dormindo muito na aula, tá conversando demais”. Ao invés de ser considerado um “aluno problema”, dizer que não vai dar em nada...já vi professor dizer que tinha muito aluno que ia virar atendente do McDonald's porque não prestava atenção na aula. A quantidade de problemas que tem nessa frase...é incontável!

V - Nossa...

O - Ao invés de só taxar o aluno de “aluno problema”, por que não chamo ele pra conversar e pergunto o que tá acontecendo? Às vezes o aluno tá dormindo por ter algum tipo de problema em casa, ou algum tipo de problema psicológico, insônia. Ele precisa de um auxílio que não está tendo. Outra coisa que vejo muito são alunos com TDAH que tem seu método de pegar o mundo e falam que são problemáticos. Não é questão de procurar auxílio pra encaixar a pessoa e fazer ela se livrar daquilo. Não se livra de TDAH, não se livra de autismo, como alguns pensam. E não precisa se livrar. A gente precisa adaptar nossa sociedade a pessoas neuro divergentes. Por que não pegamos as diferenças e não nos adaptamos a elas? O aluno tá indo mal na prova e ele pode estar tendo dificuldades por n motivos, e precisam de um auxílio mais centrado neles. Eu sei que é difícil, mas se não tá difícil, tem algo errado. É difícil, mas preciso aprender a fazer de um jeito que seja saudável pra mim e pros meus alunos.

V - Entendi. Quando você na época da sua juventude topava com essa rigidez, como lidava com isso?

O - Hm...eu chorava, ou eu ficava muito brava. Eu tinha muitas explosões emocionais. Eu chorava muito, procurava evasão. Tinha muitos episódios em que eu saía da sala de aula e ia pro banheiro, e ficava o resto da aula chorando. Ou eu faltava à aula, ou dormia, porque mais velha comecei a ter muita evasão pelo sono. Era um jeito de me desligar: eu sobrecarregava de informação e sentimentos ruins e...sabe o computador quando dá tela azul?

V - Sei sim.

O - Então. Essas eram as minhas formas de lidar com isso. Era mais evasão, uma tristeza muito grande. E raramente, mais com os outros alunos que com professores, eu ficava muito brava. Então eu xingava, ou só ficava brava e ia embora, ficava emburrada pelo resto do dia. Eu tinha dificuldade pra controlar minha cabeça quente. Hoje eu me controlo melhor, mas era muito julgada na época por isso. “É só você não se sentir mal”, me falaram.

Eu fui aprender a lidar melhor depois que fui pra uma escola no ensino médio que trabalhava com educação não violenta. Olha que contraditório! Eu só fui aprender a lidar com esses discursos violentos e a acalmar isso de uma forma não violenta quando fui pra uma escola que era extremamente humano, com um corpo docente muito preocupado com o aprendizado dos alunos, um corpo muito forte e muito bom em termos intelectuais, mas tanto a diretora e a secretaria se disponibilizavam pra qualquer coisa.

Era dessas escolas que era feita no mesmo espaço que uma faculdade. Então víamos, na prática, os alunos daquela universidade, e no terceiro ano do ensino médio se tomava outra abordagem. Ao invés de pressionar para a faculdade e para o vestibular, aquela abordagem rígida com aspecto de julgamento muito grande, ao invés disso eles mostravam na prática como era pra muita coisa. Por exemplo, alunos que tinham interesse pelas áreas de biológicas, eles levavam para dar um tour pelo laboratório de veterinária. Até eu quis fazer biologia nessa época! Acho que o meu gosto por biologia vem daí. Os professores mostravam na prática e incentivavam o seu gosto. Falavam que era necessário estudar, mas evidenciavam como essas áreas podem ser legal, e mostravam na prática.

Isso mais incentivava os alunos do que deixava eles com medo. E acho isso tão mais produtivo, ir pelo incentivo do que pelo lado de temer o vestibular, caso contrário virará atendente do McDonald's, como se isso fosse algo ruim, como se fosse um horrível destino. Então acho que uma coisa que me ajudou muito foi essa escola.

E depois que eu entrei na universidade, me envolvi um pouco mais com outros profissionais da educação e informação, outros tipos de discurso, outros materiais de gente que veio antes de mim, e me envolvi ainda mais com o Paulo Freire, e fui conhecendo mas tanto no campo teórico quanto na parte prática. Fui conversando com professores da universidade que davam aula de didática, da área

da educação musical, da educação artística no geral, e com isso também fui aprendendo a lidar com o que se faz em sistemas violentos. como fazer pra não ser mais um violento ali dentro.

V - Entendo. Mudando um pouco o escopo e talvez indo até o fim, você falou muito do desempenho. Você vê a presença da concorrência e da competição relacionada ao desempenho? Como é isso na educação no geral e no ensino de música? Isso passou pela sua formação?

O - Acho que isso sempre passa pela gente, tanto na música quanto no ensino básico. No básico, a gente vê isso principalmente no ensino médio por essa questão do vestibular. Já estudei em uma escola que tinha *Ranking* de alunos, então já tem essa ideia desde muito cedo, de classificação. Dentro do ensino de música tem bastante competitividade, mas principalmente na parte de instrumentos solistas. Não vejo tanto isso acontecer por exemplo com pessoas de instrumentos de orquestra que trabalham com mais de um instrumento. Mas com instrumentos solistas, principalmente pianistas e falo isso estando nesse meio, vejo acontecer demais.

Inclusive é uma coisa que eu tava interessada em pesquisar, que é a saúde mental voltada para pianistas de concerto. Porque é aquela coisa da perfeição, da competição. E se você não for perfeito, se eles não gostarem de você, eles te mandam embora porque tem mais outros 30 na fila. Porque é um instrumento solista comum, que tem histórico de competitividade muito grande. Vejo bastante essa competitividade no meio do piano, não só nos meios físicos, nas universidades e escolas, mas no geral. Na internet, gente comparando vídeos de pianistas. Muito presente na música, e nas artes em geral.

Acho que tem muito uma elitização de alguns campos da arte, que voltando naquele ensino rígido, é aquela coisa do “vou colocar meu filho na aula de alguma arte que é considerada de elite, talvez no piano talvez na pintura”. Mas pintura assim, nada desse negócio de “faculdade de esquerda”, entre aspas. “Pintura certinho, uma pintura realista”, bem nos moldes da elite. Nossa senhora, a quantidade de competição que tem nesses meios! Mas não sei se tem uma relação disso com o ensino básico. Provavelmente tem uma relação e provavelmente tá relacionada a essas áreas de elite. Mas se entrasse nesse ponto já seria uma conversa muito longa.

V - Entendo. Bom, depois de tudo isso que conversamos, tem alguma última consideração que você gostaria de fazer tanto sobre violência quanto sobre possibilidades de resistência na educação?

O - Se eu fosse fazer uma última consideração dentro da educação musical, é que não existe esse negócio de “talento”. De “isso é pra você” e “isso não é pra você”. Existe gente que gosta de arte e gente com diferentes realidades, e diferentes objetivos dentro do estudo de um instrumento e de qualquer meio artístico. Não tem como a gente dar aulas realmente interessantes e não-violentas sem optar pela flexibilidade, por entender nossos alunos, entender as realidades e objetivos deles com seus instrumentos. O aluno que gosta de piano porque gosta de tocar popular e não quer fazer isso de forma profissional e o aluno que quer se profissionalizar, um não é menos artista que o outro. Os dois são pianistas, os dois gostam do instrumento e é importante que façam o que gostam. Acho que essas são minhas considerações finais: é inevitável a flexibilidade e desconstruir essa coisa da competição de do que é “arte de verdade”, entre aspas e do que é um “pianista de verdade”. Acho que esses são os discursos mais violentos que conheço.

V - Entendi. MUITÍSSIMO obrigado pela participação, agradeço muito.

O - Eu que agradeço.

V - Reforçando que se por algum motivo você quiser retirar sua participação ou tirar algum trecho por algum motivo, fica à vontade, não tem prejuízo.

O - Vitor, eu que agradeço. Desculpe o falatório, eu falo muito!

V - Imagina, a gente tá aqui pra isso mesmo. Muito obrigado!

ANEXO D - Entrevista com Ivan

Vitor: Ivan, primeiramente gostaria de agradecer. Muito obrigado por participar dessa pesquisa. Você pode desistir a qualquer momento, inclusive depois da entrevista.

Ivan: Não vai acontecer, não se preocupe.

V: Mas você pode. Se quiser interromper a entrevista também, pode ficar a vontade, tá bom?

I: Tudo bem!

V: Queria também dizer que antes de submeter o trabalho eu irei te enviar pra você ver, afinal é sua entrevista que vai aparecer. Seu nome não vai aparecer em nenhum momento, vou usar nomes fictícios pra evitar qualquer tipo de exposição. E a entrevista não vai ser tanto em estilo pingue-pongue, a ideia é que seja como uma conversa e você pode ficar a vontade pra falar o que quiser, pode ficar à vontade, tá?

I: Beleza.

V: Certo. Hoje você estuda violino, estuda na universidade. Mas como você começou a estudar música?

I: Como boa parte da turma de licenciatura em música, eu comecei em projeto social no CEU Butantã, há quase 20 anos atrás, em 2004. Era um projeto de ensino coletivo sem aulas particulares. Eram duas aulas por semana, todas as cordas juntas. E foi assim meu começo. Fiquei dois anos estudando nesse formato, e depois o projeto acabou por questões políticas e essa coisa toda. Fiquei alguns anos sem estudar, e voltei a estudar em um outro projeto parecido de mesmo formato também no CEU Butantã, que durou um ano e depois acabou de novo por questões políticas. Em 2011 eu entrei em outro projeto social no jaguaré, e lá era uma proposta diferente: era ensino coletivo mas também com aulas particulares de instrumento. Eram aulas com os professores do instrumento que você tocava, não apenas do naipe. E eu fiquei lá por um bom tempo, e depois virei jovem educador nesse projeto, por 3 anos. Nesse momento, fui estudar violino em uma faculdade privada, o que não deu nada certo, por muitas questões. A faculdade não era preparada para receber alunos provenientes do Prouni. Depois que saí dessa universidade privada fiquei um bom tempo sem estudar música. Em 2018 resolvi prestar a universidade pública que estou agora.

V: Legal saber da sua história em tantos projetos sociais. Muito desse processo foi em aulas coletivas, e não em aulas individuais. Você sentiu muita diferença da abordagem nas aulas coletivas e particulares mais individualizadas?

I: As aulas coletivas são muito benéficas pra iniciação. É interessante pra tocar em conjunto, o estudante já desenvolve a percepção de ouvir o outro enquanto toca. Mas conforme o tempo passa, questões técnicas vão se tornando problemas que você não consegue resolver por si mesmo. A partir desse momento, o ensino coletivo não é eficaz. Ele vem pra essa questão da iniciação, a iniciação camerística, por assim dizer. No ensino coletivo o aluno desenvolve a questão de

tocar junto, mas as questões técnicas surgem e ele não consegue resolver por si só. Daí que vem a importância de aulas individuais mais focadas, que eu só vim a ter depois de muitos anos após a iniciação à música.

V: Você acha que essas duas abordagens são complementares?

I: Eu acho que sim! Não acho que desde o começo são extremamente necessárias. Para uma iniciação, o ensino coletivo basta, por cerca de seis meses, até um ano de estudo. Depois disso já é interessante combinar algo com o aluno, um ensino mais individualizado e o ensino coletivo pra tocar com a galera e desenvolver a prática de tocar em conjunto que é importante, principalmente em relação a mercado de trabalho. O ensino de instrumento ainda foca muito no solista, mas não tem espaço pra tantos solistas. É uma utopia pensar que você vai ser um concertista que toca solo o tempo todo. Não é esse o caminho.

V: Entendo. Você gostava das aulas que já teve? Enquanto professor hoje, como pensa dessas metodologias que você experienciou?

I: Peraí que essa pergunta é bastante complexa! (risos)

V: (risos) Tranquilo, fica à vontade!

I: Há 17 anos atrás quando comecei, tudo parecia ótimo. O ensino coletivo, ler partitura. Era tudo novo e parecia ótimo. Hoje eu vejo uma coisa meio engessada, muito quadrada. Uma coisa muito...podante. Dão a partitura pro aluno e ele que se vire. Não é só isso, sabemos muito bem que deve ser muito mais que isso. Se deve levar em conta a cultura do aluno, o que ele ouve, o que não ouve, o que teve de influência musical na família. E isso são coisas que faltaram nessa iniciação. Não teve esse diálogo da bagagem do aluno e o que o projeto tinha a oferecer.

Já as aulas particulares nunca saíram de um lugar mais técnico. Eu tive a sorte de não ter passado por nenhum tipo de violência e preconceito nas aulas particulares. A gente ouve as coisas dos amigos e costuma ser comum, de podar o aluno, de críticas destrutivas, desincentivar o aluno, coisas que acontecem muito. Esse tipo de abordagem aconteceu muito mais em projetos sociais comigo. Em um específico tinha um professor que era bastante conservador, me criticava muito porque eu usava boné. Ele dizia que não podia tocar violino de boné porque era feio. Umas coisas bastante antiquadas que a gente nem percebe no momento, percebi o quão grave era isso muitos anos depois. E acho que é mais ou menos por aí.

V: No momento a gente fala “ah, professor chatão”, e nem dá muita bola pra isso, não é?

I: É! Na época, entra num ouvido e sai pelo outro. Mas depois, percebi que isso não era legal.

V: Então no geral você sentia que não havia um esforço de compreender o universo dos alunos, tanto pra repertório quanto no sentido social?

I: Total. Não existia esse diálogo, pouco existia. Principalmente no primeiro projeto que participei. No terceiro até tinham algumas tentativas, mas não eram muito eficazes. Não havia uma tentativa de fato de compreender os alunos. Era mais de trazer a grande música e que os alunos se viram pra tocar.

V: Eram projetos mais voltados para pessoas que não tem tanto acesso à cultura e à educação musical?

I: Sim! Todos tinham a premissa de ser projetos para crianças e jovens em vulnerabilidade social.

V: Hoje você tá dando aulas de música?

I: Hoje vou aulas particulares, aulas coletivas não estou dando. Até por conta da pandemia.

V: Sim, sim. Já enquanto professor, o que você carrega dessa trajetória e o que você descarta por não ser positivo?

I: Eu procuro conhecer o aluno, primeiramente. Saber o que ele gosta e o que ele não gosta. Como que ele recebe informações novas, como absorve essas informações. Tem aluno que tem mais facilidade motora, outros tem mais facilidade de audição. Esse tipo de coisa que procuro estar de olho no que ele tem e o que dá pra desenvolver.

V: Legal. E você comentou que na faculdade privada não foi uma experiência muito boa...

I: Não foi uma experiência nada boa.

V: Você pode comentar um pouco sobre isso?

I: Posso sim! Quando eu entrei nessa faculdade privada foi com bolsa integral pelo Prouni em 2012. Fiz as provas específicas todas, me matriculei, e depois da matrícula, a coordenação veio me avisar que a instituição não tinha professor de violino, e os alunos que estudam violino pagavam professores por fora. Eu obviamente era um aluno do Prouni e não tinha dinheiro para pagar professor particular, que é caro até hoje. E nisso, passei dois anos lá sem aulas de

instrumento na instituição, e todo semestre era uma briga porque mesmo sem as aulas eu precisava fazer a banca para passar, sem orientação adequada. E eu não estava me desenvolvendo. Eles aprovavam, com nota mínima, por conta dessas questões. Então teve uma banca formada pela professora de violoncelo e um maestro, não tinha um violinista. E nessa banca o maestro acabou comigo. Disse que naquela idade eu deveria estar tocando Mozart 3, ou 5, sei lá. Disse que eu tinha muitos problemas técnicos, acabou comigo. E nesse dia eu surtei, saí brigando com meio mundo na universidade. No semestre seguinte enfim contrataram um professor de violino, mas eu já tava com a graduação toda comprometida.

A problemática dessa faculdade particular foi essa. Fiquei dois anos sem orientação do instrumento que eu cursava, e a faculdade queria tirar o corpo fora e se isentar da responsabilidade. E foi essa a experiência terrível que eu tive.

V: Inclusive, acho que isso é ilegal, cobrar banca de uma matéria que não está sendo oferecida.

I: Exatamente! E nossa, fizeram muitos malabarismos. Fizeram uma aula mais experiente da faculdade me dar aula por alguns meses. Foi uma loucura. E claro que eu estava tendo problemas técnicos, como o maestro falou na banca. Eu mal tive aulas! Minha cota de autodidatismo já tinha dado, eu precisava de uma orientação mais focada.

V: E nessa faculdade você via que outras pessoas provenientes do Prouni tinham dificuldades semelhantes?

I: Sim! Inclusive uma amiga minha também não conseguiu se formar. Ela toca viola e também tinha esses problemas. Por ela ter começado a estudar música mais jovem, acabava tendo mais contatos e desenrolar algumas aulas. Ela passou por esse processo com menos danos, mas ainda não conseguiu se formar por conta dessas questões. Naquele ano, éramos 5 provenientes do prouni. Destes, apenas 2 se formaram.

V: Uma taxa de 60% que não se formou. Nossa!

I: Exatamente.

V: Enfim, já conversamos bastante e eu queria perguntar se você tem alguma consideração final sobre esse assunto. Pode ficar à vontade.

I: Meu deus...a gente tem vontade de falar sobre tudo.

V: Então fale sobre tudo! [risos]

I: [risos]. A gente como educador musical tem que tomar muito cuidado com essas violências que acontecem. Às vezes não percebemos quando reproduzimos esse tipo de questão. Precisamos estar sempre atentos pra não reproduzir, e se caso aconteça de haver essa reprodução, que fique de coração aberto pra ouvir as críticas das pessoas e mudar suas práticas, pra evitar esse tipo de dano que fica para a vida toda no aluno.

V: Entendi. Então é isso. Muito obrigado, Ivan. De coração. Como eu disse, vou enviar o trabalho pra você antes de submeter. Vou parar de gravar, tudo bem?

Após a gravação ser encerrada, Ivan mencionou que ele e outros alunos do Prouni chegaram a ser processados pela faculdade privada por conta de dívidas e autorizou que isso fosse mencionado no trabalho.