

CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA NA FORMAÇÃO HUMANA, EXCLUSÃO SOCIAL E PANDEMIA

Maria Flávia Silveira Barbosa

Cristina Maria Ferreira Lopes

Karla Cremonez Gambarotto Vieira

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, trataremos do lugar da música na constituição do psiquismo humano, fundamentando-nos na perspectiva histórico-cultural da Psicologia. Considerando os pressupostos da teoria que assumimos, vamos refletir sobre o problema da exclusão no acesso ao ensino de música, agudizado, no momento atual, pela pandemia da covid-19. Como projetos sociais são, com frequência, o único modo de acesso a linguagens artísticas para a maioria das crianças e jovens brasileiros, tomaremos alguns desses projetos como objeto de análise, buscando verificar as condições em que estão (ou não) dando continuidade ao trabalho durante o necessário período de distanciamento físico. Em outras palavras, buscaremos verificar se estão se efetivando as possibilidades da música no desenvolvimento dos indivíduos.

A crise sanitária precipitou uma avalanche de crises sociais e políticas, evidenciando que a desigualdade (em todos os campos da vida) protagoniza condições insuficientes à própria sobrevivência humana. A pandemia revela a alguns o que, de certa forma, estava velado e/ou normalizado pela sociedade: a periferia sofre

com o descaso e a falta de condições mínimas para a sobrevivência; as pessoas viram estatísticas; esquece-se que há, por detrás de cada número, uma história.

Marx e Engels afirmam, em *A ideologia alemã*, que o primeiro pressuposto no percurso da história humana é a existência do homem e das condições básicas para a sua sobrevivência, ou seja, para fazer história, o homem precisa estar vivo e necessita, para isso, de uma base biológica e material. Vejamos nas palavras dos autores:

O primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder ‘fazer história’. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico, é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos (MARX; ENGELS, 2007, p. 32-33).

Nesse mesmo sentido, Duarte reconhece que a realidade social (a base material) e a vida humana (a base biológica) não se realizam de forma independente. Contudo, o autor afirma que: “a relação entre natureza e sociedade, como princípio ontológico fundamental, deve ser acompanhada de igual reconhecimento da existência de um salto na passagem da evolução da vida sobre a face da Terra, como história da natureza orgânica, para a história social” (DUARTE, 2011, p. 138).

O cenário pandêmico desvelou as condições insuficientes para a sobrevivência humana e a dificuldade/impossibilidade de seguir os protocolos sanitários básicos de prevenção ao vírus. Um exemplo disso é a falta de água em algumas periferias do país; é negado o mínimo que se possa ter, nesse período desolador, para fins de higiene. As notícias da grande mídia informam, diariamente, que grande parte da classe trabalhadora está sem condições de suprir suas necessidades básicas e não tem acesso ao auxílio financeiro emergencial governamental. Uma parcela dos cidadãos, que não consegue sequer participar do cadastro para esse auxílio financeiro, ficou conhecida como “os invisíveis” – homens e mulheres que não possuem nem mesmo certidão de nascimento, são inexistentes, nessa contabilização cidadã.

O discurso normalizador – “alguns morrerão mesmo, o que se pode fazer”? –, que se ouve desde o início da pandemia por parte de governantes mundo afora, mas também por parte de “pessoas comuns”, esconde a crua face do modo de organização societária que define quem morre e quem vive, em prol da economia, secundarizando a própria vida. Não se garante nem mesmo a produção dos meios

necessários à satisfação de básicas necessidades; além de comida, bebida, moradia, neste momento, também respiradores, leitos em hospitais públicos, analgésicos, oxigênio², água e sabão etc.

O conceito de *drama humano*, conforme o elabora Georges Politzer (1965), parece pertinente aqui. O autor, que escreve e teoriza sobre um processo em trânsito de uma psicologia clássica-idealista, segundo a qual tudo depende da espiritualidade pura do ser humano (do que está na alma), e outra que vai a caminho de uma compreensão materialista dialética e histórica, delimita como objeto da psicologia o *drama humano*, a vida concreta e real que vive o sujeito, situações de conflito e de contradições. O momento histórico que vivenciamos denuncia, contundentemente, o conflito e as contradições do modo de organização social que rege nossa existência. Talvez mais do que nunca, a vida humana se constitui como *drama*.

Diante disso, perguntamo-nos: teria o ensino de música alguma contribuição possível no processo de constituição de crianças e jovens brasileiros diante das condições contraditórias (dramáticas) instituídas historicamente na sociedade capitalista, sobretudo neste momento? Se a resposta for positiva, quais as possibilidades de concretização desse processo?

Assumimos os pressupostos do materialismo histórico e dialético e da Psicologia histórico-cultural como fundamento para compreender o momento atual, a contribuição da música na constituição do homem como ser social inserido na cultura e a questão da exclusão no acesso ao ensino de música. Partimos da conjuntura atual de cenário pandêmico; como segundo ponto, trataremos do papel da música na constituição humana; a seguir, refletiremos sobre a exclusão no campo da educação e da educação musical; e, por fim, apresentaremos e analisaremos as condições de atuação de alguns projetos sociais que trabalham com a música – em nível local, municipal e estadual, no estado de São Paulo –, seus limites e possibilidades frente à situação posta pela pandemia da covid-19.

MÚSICA E CONSTITUIÇÃO HUMANA

Para falar sobre o lugar da música na constituição dos indivíduos a partir de uma perspectiva materialista histórica e dialética, consideramos importante começar pela afirmação de Marx em seus *Manuscritos econômico-filosóficos*. Diz o autor:

² No momento em que finalizamos este texto, ficamos a par, pelos meios de comunicação, da situação dramática vivida pela população do estado do Amazonas, sobretudo na capital Manaus, onde pacientes de Covid-19 morreram asfixiados por falta deste insumo básico: oxigênio.

[é] apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em suma as fruições humanas todas se tornam *sentidos* capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais *humanas*, em parte recém-cultivados, em parte recém-engendrados. Pois não só os cinco sentidos, mas também os assim chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), numa palavra o sentido *humano*, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do seu objeto, pela natureza *humanizada* (MARX, 2010, p. 110, grifos do autor).

Vamos tentar compreender o que se diz na citação. Alguns pontos, podemos destacar: 1) o desenvolvimento da “sensibilidade *humana* subjetiva” (podemos dizer, sensibilidade artística) se dá por meio da “riqueza objetivamente desdobrada da essência humana” (as obras de arte) – Marx postula sobre uma questão que é, até os dias de hoje, um tabu no campo das artes: a ideia de que preexiste, em alguns indivíduos escolhidos, certo dom ou talento para a música, a dança, as artes visuais etc., opondo a essa ideia a da natureza histórica e social da formação dos sentidos, em suas características especificamente humanas; “a *formação* dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui” (MARX, 2010, p. 110, grifos do autor); 2) esse mesmo trecho ajuda a superar a compreensão de que, existindo, de princípio, uma sensibilidade artística em alguns indivíduos (ou mesmo em todos), o ensino de arte precisa tomar o zeloso cuidado de não atrapalhar o desabrochar dessa sensibilidade individualizada, “impondo” à criança ou ao jovem obras de arte já existentes; aqui, ao contrário, entende-se que não existe fruição ou criação artística longe do objeto artístico, longe de uma relação significativa com obras de arte.

Em outro trecho dos mesmos *Manuscritos*, lemos:

assim como a música desperta primeiramente o sentido musical do homem, assim como para o ouvido não musical a mais bela música não tem *nenhum* sentido, é *nenhum* objeto, porque o meu objeto só pode ser a confirmação de uma das minhas forças essenciais, portanto só pode ser para mim da maneira como a minha força essencial é para si como capacidade subjetiva, porque o sentido de um objeto para mim (só tem sentido para um sentido que lhe corresponda) vai precisamente tão longe quanto vai o *meu* sentido, por causa disso é que os *sentidos* do homem social são sentidos *outros* que não os do não social (MARX, 2010, p. 110, grifos do autor).

É clara a afirmação marxiana: a sensibilidade *propriamente humana* não é dada pela natureza; sua origem é, por outro lado, social e histórica. Pensamos ainda que se trata de uma função relacional, que depende de vivências significativas com obras de arte, vivências mediadas por outros seres humanos.

Lev Semionovich Vigotski, principal formulador da Psicologia histórico-cultural, em suas elaborações sobre a reação estética, radicaliza esse postulado, afirmando que “a arte é o social em nós” (VIGOTSKI, 1998, p. 315). Não só os sentidos artísticos são constituídos nas relações sociais, mas, de acordo com o autor russo, o efeito potencial da obra de arte é nos conectar com toda a humanidade. Impossível esquecer que, neste momento, para largas camadas da sociedade, esse potencial está comprometido³.

Vamos nos aprofundar um pouco mais no entendimento vigotskiano acerca da reação estética. Para ele, diferentemente de seus contemporâneos que assumiam a ideia da arte como contágio de sentimentos – quer dizer, o fundamento da arte seria a transmissão, por contágio, dos sentimentos que o artista expressa na obra de arte –, a função da arte vai muito além; trata-se de *transformar* os sentimentos. Diz:

a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido (VIGOTSKI, 1998, p. 307).

A arte é, então, uma *técnica social do sentimento* – sua função é objetivar (é tornar objetivos) os sentimentos, permitindo aos indivíduos se relacionarem com eles como objetos. E por que como objetos? Pensemos em um objeto material, feito pelo homem: trata-se de algo exterior ao indivíduo, algo que não é ele mesmo, mas que, contraditoriamente, é também ele mesmo, uma vez que foi resultado de sua própria ação sobre a natureza, é sua “força essencial” objetivada. Desse modo, posso olhar para esse objeto com certo distanciamento, mas não com indiferença. Na fruição artística, os indivíduos têm a preciosa oportunidade de lidarem com sentimentos que lhes *aparecem* como exteriores, mas que, de fato, são parte da sua condição humana. Nesse processo, que Vigotski chama de *catarse*, aquele que frui arte pode reelaborar, transformar, superar os seus próprios sentimentos.

Nosso autor faz analogias interessantes entre a arte e as histórias contadas na Bíblia, apontando a contribuição da arte na constituição humana e comparando-a a um milagre. Vejamos em suas palavras:

³ Referimo-nos às possibilidades de acesso ao ensino sistematizado, diante da imposição de isolamento físico requerida para pandemia da Covid-19, uma vez que o consumo imediato de obras de arte, sobretudo as do campo musical, está relativamente mais disponível nos dias de hoje. Como educadores musicais, entretanto, acreditamos que, para que esse potencial seja efetivo em suas máximas possibilidades, é importante a mediação de processos de ensino-aprendizagem.

em realidade, como seria desolador o problema da arte na vida se ela não tivesse outro fim senão o de contagiar outras pessoas com o sentimento de uma. Seu significado e seu papel seriam extremamente insignificantes, porque em arte acabaríamos sem ter qualquer outra saída desses limites do sentimento único, exceto a ampliação quantitativa desse sentimento. Neste caso, o milagre da arte lembraria o desolador milagre do Evangelho, em que cinco ou seis pães e uma dúzia de peixes alimentam mil pessoas, todas comem até saciar a fome e os ossos restantes são recolhidos em doze cestas. Aqui o milagre é apenas quantitativo: mil pessoas que se saciaram, mas cada uma comeu apenas peixe e pão, pão e peixe. Não seria isto o mesmo que cada uma delas comia cada dia em sua casa, sem qualquer milagre? (VIGOTSKI, 1998, p. 307).

E finaliza o argumento dizendo que “o milagre da arte lembra antes outro milagre do Evangelho – a transformação da água em vinho” (VIGOTSKI, 1998, p. 307). No livro em questão, *Psicologia da Arte*, Vigotski faz análises de obras de arte e afirma que “a arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida” (VIGOTSKI, 1998, p. 328-329).

Até aqui, trouxemos as formulações sobre arte de Marx e de Vigotski. Falta refletirmos sobre como essas concepções podem ser apropriadas para o entendimento da importância da música na constituição humana. Alguns pontos podem ser levantados: 1) a superação de preconceitos muito arraigados no campo do ensino de música – como dom e talento inato –, que dificultam as batalhas para estender seu alcance a todas as crianças e jovens brasileiros; 2) ao contrário, a natureza histórica da sensibilidade artística denota o papel fundamental que processos de ensino-aprendizagem assumem no desenvolvimento musical dos indivíduos; 3) a concepção da reação estética como *catarse* ajuda a repensar o lugar da música na educação escolar – se o objetivo é *promover catarses*, as aulas de música não poderão ser apenas instrumentos auxiliares para as outras disciplinas do currículo; 4) os conteúdos propriamente musicais devem fazer parte da formação de todos indivíduos, a fim de possibilitar *transformações qualitativas nos sentimentos*.

Sobretudo esse último ponto nos parece relevante neste momento em que vivemos. Em nosso país, o número de vítimas da covid-19 se aproxima de 240 mil⁴, e grande parte da população, a começar pelos nossos mais altos dirigentes, parece se importar muito pouco ou nada; “a vida deve continuar”, “a economia não pode parar”... Que qualidade de sentimentos orienta esses dizeres? Certamente, música (arte) tem feito falta a essas pessoas. Não temos dúvida de que uma *explosão catártica*, provocada pelo que de melhor os nossos artistas elaboraram,

⁴ Dados da Johns Hopkins University. Disponível em: <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>. Acesso em: 15.02.2021.

poderia reconectar essas pessoas à sua condição de humanidade, em um processo de elevação de consciência, como diz Barbosa:

a transformação qualitativa, a reelaboração dos sentimentos, a catarse, afinal, é, em minha opinião, elaboração superior da consciência; ou seja, é forma superior de compreender a vida; a compreensão leva (sutilmente, mas leva) à ação; e a ação é de transformação da realidade. Eis o papel da educação musical! (BARBOSA, 2019, p. 40).

Desde o início da disseminação do novo coronavírus pelo mundo, tem-se falado nas necessárias e urgentes mudanças no nosso modo de organização societária. O filósofo Slavoj Žižek afirma emblematicamente: “comunismo ou barbárie, simples assim” (ŽIZEK, 2020, p. 97 e ss.). Pois bem, para Vigotski, a arte fará parte da constituição do novo homem, e o homem novo precisará se apropriar das mais ricas elaborações artísticas, constituídas pela humanidade, ao longo dos tempos.

Mas voltemos à Psicologia histórico-cultural. Não só em *Psicologia da arte* que encontramos subsídios para a compreensão do papel da música na formação dos indivíduos. Também em outros postulados da teoria vigotskiana podemos vislumbrar a importância que as linguagens artísticas assumem no desenvolvimento humano. A arte possibilita desenvolver funções psíquicas complexas cuja gênese é social e histórica.

É por meio da mediação dos sistemas simbólicos e das relações sociais que ocorre o desenvolvimento psíquico, as funções psicológicas superiores são possíveis por meio da inserção e da internalização da cultura por cada um de nós. Para refletir sobre o ensino de música, nessa perspectiva teórica, assumimos que esse saber é produto de experiências culturais que foram elaboradas e internalizadas, pelo homem, em processos dinâmicos ao longo da história. O desenvolvimento psíquico é socialmente constituído e mediado por significações. A aquisição da cultura possibilita a passagem das formas mais elementares do psiquismo a formas mais complexas que desenvolvem no indivíduo a autonomia e a regulação das suas ações humanas (VIGOTSKI, 2010).

Sendo a música um sistema simbólico, compreende-se a sua importância na constituição do psiquismo humano na medida em que possibilita esse salto de qualidade – das formas mais elementares às formas mais complexas. Naturalmente, estamos nos referindo ao ensino sistematizado de música, cuja intencionalidade se volta justamente para a promoção desses saltos; parte-se do conhecimento que a criança e o jovem já trazem, no campo da música, das vivências que já possuem em direção à ampliação de seu universo cultural, com o objetivo de promover catarses, como diria Vigotski, ou, em outras palavras, elevar as consciências.

Trazendo essas concepções para o campo da educação musical, não podemos nos esquivar de refletir sobre o acesso profundamente desigual ao ensino de música que têm as crianças e os jovens em sociedades de capitalismo periférico como a nossa. Alguns desses indivíduos terão a sorte de se constituir também com música, enriquecendo-se em sentido humano, mas a grande maioria ficará à margem de tais processos. Nesse vácuo, entram – como paliativos, sem dúvida, mas de maneira relevante –, os projetos sociais que trabalham com música, muitas vezes, a única oportunidade para os filhos da classe trabalhadora se apropriarem de conhecimentos sistematizados no campo da música. Sobre essa questão, falaremos a seguir.

EXCLUSÃO NO ACESSO AO ENSINO DE MÚSICA

Não se pode pensar o problema da exclusão no acesso ao ensino de música sem considerar que ele se insere no âmbito de uma sociedade capitalista cujo funcionamento supõe a exclusão de um vasto número de indivíduos. Oliveira estuda sistemática e aprofundadamente a obra de Karl Marx para afirmar:

a exclusão aqui deve ser entendida como um processo de deformação, ou redução ontológica. Num primeiro momento, as realidades que, em sua complexidade ontológica, não podem ser abrangidas completamente pelo capital são *excluídas* do contexto argumentativo; em seguida, são reduzidas a puras determinações quantitativo-econômicas e *incluídas* novamente no processo, porém já com outro *status* ontológico. O capital, portanto, para se confirmar como princípio oniparente, precisa operar um ato de transubstanciação. Dito de modo mais breve, a perspectiva crítica é alcançada revelando-se que a lógica do capital *inclui a exclusão* (OLIVEIRA, 2004, p. 110, grifos do autor).

Esse entendimento nos distancia daqueles que acreditam na possibilidade da inclusão como horizonte para uma sociedade mais justa, sem transformações radicais no modo de organização da vida social.

No Prefácio da 1ª Edição do livro *A exclusão dos incluídos*, Celso Zonta traz reflexões interessantes sobre a exclusão social. Ele explica que é uma discussão que permeia tanto a área educacional quanto o âmbito político, governamental e midiático e que tal discussão é decorrente de uma concepção liberal que considera as pessoas de baixa renda como aquelas que “não participam de forma adequada de uma sociedade vista como harmônica, homogênea e organizada” (ZONTA, 2012, p. 11). O autor aponta ainda que não é somente à exclusão social, no que se refere à pobreza material, que essas pessoas estão expostas, mas também à

miséria psíquica e aniquilação social humana, bem como à desigualdade de acesso à cidadania e aos bens culturais.

No campo da educação, Gentili postula a ideia de processos de *exclusão incluyente*:

os pobres podem ter acesso ao sistema escolar, desde que não se questione a existência de redes educacionais estruturalmente diferenciadas e segmentadas, nas quais a qualidade do direito à educação está determinada pela quantidade de recursos que cada um tem para pagar por ela. [...] Que todos tenham acesso à escola não significa que todos tenham acesso ao mesmo tipo de escolarização (GENTILI, 2004, p. 37).

Tais processos configuram o que o autor chama *apartheid escolar*, cuja onipresença faz com que nos acostumemos a eles, normalizando-os: “reconhecemos, explícita ou implicitamente, por ação ou omissão, que a igualdade, os direitos e a justiça social são meros artifícios discursivos em uma sociedade na qual não há lugar para todos” (GENTILI, 2004, p. 41).

No que se refere ao ensino de música, vemos agudizadas essas condições, sobretudo pelo pouco ou nenhum valor que, na sociedade mercantilizada e alienante, se lega à arte na constituição dos indivíduos. O acesso à aprendizagem musical é restrito para as crianças e os jovens, filhos da classe trabalhadora, e, muitas vezes, esse acesso só está disponível por meio de ONGs que ministram oficinas artísticas ou aulas livres de música. É um quadro recorrente, a despeito da efetiva importância das linguagens artísticas na constituição do psiquismo, conforme vimos anteriormente.

De uma outra perspectiva teórica, do campo da sociologia, Souza faz eco às concepções aqui assumidas em suas reflexões sobre projetos sociais em educação musical. Diz: “a música em projetos sociais produz uma educação musical que deveria ter o objetivo de conscientizar e contribuir para transformar a realidade” (SOUZA, 2014, p. 20). A autora aponta ainda os desafios didático-metodológicos que se configuram, uma vez que se trata de propostas que consideram a possibilidade de processos de ensino-aprendizagem, muitas vezes em moldes não-escolares: “os espaços onde se aprende e se ensina música são múltiplos e vão além das instituições escolares” (SOUZA, 2014, p. 12). Isso requer, segundo a autora, pensar uma “pedagogia” que leve em conta esses diferentes espaços.

De acordo com Silva, no cotidiano, a música é um marco de identidade na vida dos adolescentes e jovens, principalmente nos ambientes em que vivem e que frequentam, e suas referências são midiáticas. A autora aponta que a música, por exemplo, nesse contexto, “desempenha um papel de poder, demarcando identidade sociais, econômicas, étnicas e de gênero, constituindo-se em uma ferramenta

atribuidora de popularidade ou exclusão entre grupo de colegas” (SILVA, 2009, p. 56). A autora ressalta ainda que, nessa fase da vida, a escolha musical está entrelaçada com as escolhas de seus pares, resultado dessa identidade que está sendo constituída.

Também Kleber, ao realizar uma pesquisa sobre projetos sociais e educação musical com jovens adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco social, constata que esses espaços são importantes e contribuem para a constituição do indivíduo. O processo de ensino nesses espaços é diferente do ensino formal e institucionalizado de música. A autora destaca três aspectos referentes a ONGs:

- a) são espaços que trabalham com conteúdos flexíveis, ancorados em demandas emergenciais de suas comunidades; portanto, são voláteis enquanto instituições; b) as ações socioculturais podem ser constantemente redefinidas, próximas às demandas da vida prática, c) são capazes de mobilização sociopolítica, e nesse contexto, as práticas musicais podem redefinir fronteiras estéticas predominantes (KLEBER, 2009, p. 214-215).

No próximo item, apresentaremos algumas reflexões sobre a atuação de projetos sociais, durante a pandemia da covid-19.

PROJETOS SOCIAIS E ENSINO DE MÚSICA: CONTRADIÇÕES EM FOCO

Para refletir sobre a música na constituição do psiquismo humano frente à problemática da exclusão ao seu acesso no momento atual, de pandemia da covid-19, buscamos na internet, por meio de *sites* e redes sociais, projetos e/ou ONGs que oferecem o ensino de música no Estado de São Paulo. A busca foi realizada priorizando os projetos sociais que oferecem ensino gratuito. Após a identificação, foram selecionados para a análise deste estudo três projetos em nível local, municipal e estadual.

Projeto local: Música Livre

O *Projeto Música Livre* foi idealizado com o princípio de promover a inclusão social de adolescentes e jovens, que vivem na Zona Leste de São Paulo, à arte, mais especificamente ao ensino de música. Esse projeto se desdobra por meio do ensino de violão, no Centro da Criança e do Adolescente (CCA), no Jardim Keralux.

O CCA promove intervenções no eixo da cultura e os estudantes participam no contraturno escolar. Esse projeto é vinculado e financiado pelo Programa de Cultura e Extensão na Escola de Artes Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo e as intervenções são feitas por monitores bolsistas do Programa

Unificado de Bolsas (PUB) em dois eixos principais: docência e apoio pedagógico, sob orientação da coordenadora do projeto. Os monitores ministram as aulas na comunidade, divididas em duas turmas: 1) Iniciante: alunos que provavelmente terão o primeiro contato com o instrumento; 2) Ensino continuado: estudantes que completaram o módulo iniciante e avançaram.

Os estudantes que participam do projeto estão na faixa etária de 11 a 13 anos de idade. No ano de 2018, as aulas ocorreram duas vezes na semana; no ano de 2019, uma vez na semana, com duração de uma hora para cada turma. A quantidade de estudantes por aula é reduzida e não ultrapassa cinco por turma, devido à quantidade de violões disponíveis.

As vagas oferecidas pelo projeto são preenchidas por meio de sorteio. Os interessados que não foram sorteados no primeiro momento podem aguardar as vagas remanescentes. Nas aulas, os violões são disponibilizados, pois a grande maioria não possui instrumentos musicais em casa. Os instrumentos ficam disponíveis no CCA para que tenham acesso a eles nos momentos que lhes for oportuno, durante a semana e entre as oficinas.

Projeto municipal: Instituto Anelo

O Instituto Anelo⁵ é um projeto sem fins lucrativos atuante há cerca de 20 anos no município de Campinas, em uma região de periferia, no distrito de Campo Grande, com o intuito de promover o ensino de música gratuito para crianças, jovens e adultos, com faixa etária entre 5 e 70 anos de idade, nas modalidades de iniciação musical, ensino de instrumentos e canto, aulas de acordeom, prática de banda e orquestra. Atualmente, conta com parceria do conservatório, da Faculdade Souza Lima e das empresas CPFL Energia e Unimed Campinas, que são as principais mantenedoras do projeto, pela lei de incentivo à cultura. A população local também contribui com doações, inclusive de instrumentos; o projeto também incentiva o apadrinhamento de estudantes.

É importante ressaltar que esse projeto foi idealizado por um residente do próprio bairro, quando, ainda adolescente, trabalhava como ambulante para ajudar a mãe nas despesas de casa e encontrou na música a oportunidade de levar uma mensagem contra as drogas e a violência.

⁵ Instituto Anelo: <https://anelo.org.br/instituto-anelo-mantem-as-atividades-mesmo-com-a-pandemia-e-inova-com-aulas-on-line/>. Acesso em: 03.08.2020.

Projeto estadual: Guri⁶

Esse projeto é um programa sociocultural que oferece cursos de iniciação musical, luteria, canto coral, tecnologia em música, instrumentos de cordas dedilhadas, cordas friccionadas, sopros, teclados e percussão a crianças e adolescentes na faixa etária entre 6 e 18 anos, no contraturno escolar. Atende também à Fundação Casa, com alunos em idade entre 12 e 21 anos. É mantido pela Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Estado de São Paulo e administrado pela Sustenidos (gestão compartilhada). Sua distribuição contempla 400 polos de ensino por todo estado (interior, cidades litorâneas e Fundação Casa); o atendimento é amplo, desde a sua criação, no ano de 1995, cerca de 770 mil jovens foram atendidos em todo o Estado; foi eleita a Melhor ONG de Cultura, em 2018.

O acesso ao projeto é universal e gratuito, portanto há o desenvolvimento de políticas e práticas no âmbito da inclusão, na atração e na manutenção de alunos em situação econômica e social vulnerável; não é preciso ter conhecimento prévio de música nem realizar testes seletivos ou possuir um instrumento musical. Para participar, é necessário ter a disponibilidade de vaga no polo desejado, apresentar os documentos pessoais e estar acompanhado por uma pessoa responsável. A permanência no projeto segue alguns critérios principais: além da frequência na escola regular, os alunos não podem ultrapassar três faltas consecutivas nas aulas instrumentais.

As atividades são praticadas coletivamente; os conteúdos trabalhados nas aulas são diversificados: desde canções populares e músicas folclóricas a composições eruditas; apresentação de estilos e manifestações culturais e variação de repertório ressaltando as raízes culturais da comunidade no qual o polo está inserido. O resultado de todo o ensino e aprendizado pode ser acompanhado por meio de apresentações realizadas ao público.

Os alunos recebem, além do ensino musical, acompanhamento social incluindo “educação, assistência social, saúde, habitação, cultura, lazer, trabalho e outros”⁷. Para isso, há uma integração das áreas educacionais e de desenvolvimento social que atuam por meio de ações complementares à prática musical com o apoio de prefeituras, organizações sociais, empresas e pessoas físicas, além do incentivo fiscal da Lei Rouanet e do Fundo Municipal da Criança e do Adolescente (FUMCAD).

⁶ Projeto Guri: <http://www.projetoGuri.org.br/>. Acesso em: 03 de agosto de 2020.

⁷ Instituto Anelo: <https://anelo.org.br/instituto-anelo-mantem-as-atividades-mesmo-com-a-pandemia-e-inova-com-aulas-on-line/>. Acesso em: 03.08.2020.

Pontos para reflexão e análise

Para refletirmos sobre o lugar da música na formação dos indivíduos a partir dos projetos sociais anteriormente referidos na situação posta pela pandemia da covid-19, é necessário olhar para além das aparências imediatas; essa é uma exigência do método materialista histórico e dialético, aqui assumido. De acordo com a perspectiva teórica que fundamenta este trabalho, a música traz uma contribuição específica na constituição do psiquismo humano. Na sociedade capitalista, porém, suas possibilidades ficam limitadas a poucos escolhidos e os filhos da classe trabalhadora, quase sempre, são excluídos de processos de ensino e aprendizagem sistematizados, nesse campo de conhecimento. Supomos que essa condição foi muito agravada pela necessidade de distanciamento físico, imposto, no momento atual, sobretudo às atividades educativas.

Mesmo que a nossa reflexão não nos leve a uma resposta definitiva e única, é fundamental buscarmos os indícios do que o material empírico revela ou oculta. Nesse sentido, elaboramos a nossa análise a partir de alguns pontos, a saber: 1) Contato com os alunos: refere-se ao contato que os projetos estão estabelecendo com os estudantes neste momento; se estão ou não sendo realizadas atividades educativas e qual o seu caráter; 2) Acesso a instrumentos musicais: elucidar se os estudantes possuem instrumentos para acompanharem as aulas em casa, caso elas estejam ocorrendo; 3) Acesso à internet: saber se os estudantes possuem internet de qualidade.

Contato com os alunos

Com o registro do primeiro óbito no país, no mês de março, as aulas presenciais dos três projetos musicais foram suspensas abruptamente – de acordo com as orientações e protocolos de prevenção da covid-19 no Estado de São Paulo. Assim, a comunicação com os alunos sofreu interrupções e/ou alterações e adaptações, e mudanças foram necessárias na tentativa de oferecer uma alternativa de continuidade do trabalho com os conteúdos pedagógicos musicais.

Antes da pandemia, as aulas do *Projeto Música Livre* eram ministradas uma vez por semana no mesmo formato dos anos anteriores. Neste ano de 2020, só foi possível a realização da primeira aula; as ações pedagógicas junto ao CCA (Centro da Criança e do Adolescente), bem como as atividades de extensão universitária, tiveram as atividades suspensas e, respectivamente, as interrupções das aulas do projeto. Pelo fato de o CCA estar fechado sem previsão de retorno e não havendo outra alternativa para a continuação das aulas por meio *online*, o acesso dos estudantes à prática musical está estagnado. Diante disso, além da falta de

contato com os estudantes, não há informações de como eles estão enfrentando a pandemia, se há acesso à música nesse momento ou como está a situação da sobrevivência desses alunos e seus familiares.

Da mesma forma, as aulas presenciais de música do *Instituto Anelo* também foram suspensas. Porém, diferentemente do *Projeto Música Livre*, de acordo com o *site* do Instituto, há contato com os alunos mesmo neste momento de isolamento físico: as atividades pedagógicas permanecem de forma *online* e 89% dos estudantes acessam as aulas que são enviadas por meio de um aplicativo de conversa ou mesmo ao vivo.

O *Projeto Guri* tem mantido a comunicação com os alunos e a comunidade por meio do *site* da instituição e das redes sociais. Não há aulas ou ensino remotos, mas são disponibilizados conteúdos (espetáculos, livros, *playlists*) e os professores se mobilizam para o preparo e envio de atividades artístico-pedagógicas aos alunos. As informações e orientações, neste momento, são divulgadas nos canais de comunicação: #CulturaEmCasa e #VamosDeMúsica.

Mesmo que se tenha algum contato com os alunos, seja para atividades complementares ou aulas remotas por meio do ensino à distância, os projetos não deixam claro se processos de mediação pedagógica estão se efetivando no que se refere à transmissão de conteúdos e ao trato de dúvidas dos discentes que, certamente, surgem nos processos de aprendizagem. Essa questão nos faz refletir sobre o desenvolvimento das funções psíquicas, mediado pelo conhecimento. De acordo com a perspectiva teórica assumida, Vigotski (2010) postula que o conhecimento sistematizado é fundante para a inserção cultural e isso ocorre, de maneira privilegiada, por meio da instrução escolar e da intervenção do professor. O ensino organizado resulta em desenvolvimento das funções psíquicas superiores. O autor afirma que vários processos de desenvolvimento entram em movimento no processo de instrução e que, sem ela, não seriam possíveis de acontecer. O ensino é um “elemento necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VIGOTSKI, 2012, p. 61). Não é preciso uma análise muito aprofundada para concluirmos o quanto esse processo de desenvolvimento, mediado por um professor e pela música, encontra-se comprometido neste momento.

Acesso a instrumentos musicais

Os três projetos que consultamos oferecem instrumentos musicais aos alunos, para uso durante as aulas. No período de quarentena, estando as instituições fechadas, os alunos, em sua maioria, não têm acesso ao instrumento para estudo.

No *Projeto Guri*, desde 2011, foi iniciada uma campanha de empréstimo de instrumentos para os alunos das turmas avançadas dos polos regionais e para os alunos dos grupos de referência; em 2014, o projeto foi ampliado com o programa *Toca mais, Guri!*, passando a beneficiar, aproximadamente, 5 mil alunos e alunas. Já o *Instituto Anelo*, possui uma campanha de doação de instrumentos, pois, segundo o levantamento da instituição, 29% dos seus estudantes não os possuem e, com o comércio não essencial fechado, os comerciantes locais não conseguem contribuir com as doações monetárias que possam suprir essa demanda. O *Instituto* possui outros apoiadores e mantenedores, porém a compra de instrumentos para atender a essa parcela de estudantes, especificamente, neste momento, não é mencionada no *site* da instituição.

Vemos aqui uma das maiores limitações dos projetos sociais que oferecem o ensino de música: mesmo dando acesso ao ensino de música a crianças e jovens que não teriam outras possibilidades, a falta do instrumento para estudo diário é um fator que dificulta bastante a aprendizagem e pode contribuir para desistência e desânimo dos alunos. Lembramo-nos de Gentili (2004) quando reflete sobre a exclusão escolar e cunha a expressão “exclusão includente” para desmascarar os processos que legam aos pobres uma educação pobre e uma educação de qualidade aos que podem pagar por ela. O autor é contundente ao afirmar que “a consolidação de uma sociedade democrática depende não apenas da existência de programas para ‘atender’ aos pobres, mas de políticas orientadas para acabar com os processos que criam, multiplicam, produzem socialmente a pobreza” (GENTILI, 2004, p. 40). Nesse sentido, as reflexões por nós apresentadas fazem parte da luta, como educadores musicais, para que todas as crianças e jovens de nosso país possam se constituir também com música, em suas máximas possibilidades.

Acesso à internet

Na situação atual, a internet tem sido a ferramenta por meio da qual se busca manter os vínculos com os alunos. A alternativa é estabelecer o contato e acesso aos conteúdos das aulas, em um formato remoto. O *Projeto Música Livre* informa que a maioria dos estudantes tem internet em casa, porém, a qual tipo de internet ou em que ambiente é acessado, não se tem registro. Ainda assim, a forma de contato remoto com os estudantes e seus pais e responsáveis é feita apenas pela coordenadora do CCA pelo aplicativo de mensagem. Os monitores não conseguem estabelecer contato com os estudantes para a continuação das aulas em um formato *online*.

O *Instituto Anelo* levantou alguns dados estatísticos do próprio projeto e constatou que 20% dos estudantes não possuem computador com internet de qualidade; 9,5% não possuem computador e, desses, 6% são os estudantes que não têm acesso remoto às aulas. Há uma campanha de doação de *tablets* com *chip* de internet para que os estudantes possam acompanhar os conteúdos oferecidos. O *Projeto Guri*, segundo o *site*, disponibiliza alguns conteúdos para os estudantes, no formato *online*, e tarefas artístico-pedagógicas que são enviadas pelo professor.

A tentativa de oferecer aulas síncronas ou assíncronas, em um formato *online*, demanda a necessidade de acesso à internet de qualidade. Sabe-se que a maioria dos estudantes desses projetos são filhos da classe trabalhadora e que esse acesso, muitas vezes, é impossibilitado, conforme relata uma estudante do *Instituto Anelo*: “Eu não tenho internet própria, dependo de uma vizinha que divide a senha comigo”. Desse modo, a estudante faz o *download* do conteúdo disponibilizado pelos professores, realiza suas tarefas e os reporta novamente. O sinal de internet na região é fraco, impossibilitando, por exemplo, uma videochamada.

As questões que permeiam o acesso à internet nas periferias podem ser melhor compreendidas através dos índices de pesquisas. De acordo com o IBGE (2018), o acesso à internet se relaciona com a renda familiar; aqueles que não o possuem têm uma renda média *per capita* de novecentos e quarenta reais e o dispositivo em que mais é acessada é o celular.

O material que analisamos e expusemos anteriormente revela o quanto, neste momento, as dificuldades de acesso à arte e às possibilidades de, por meio dela, se constituir estão condicionadas pelas dificuldades de acesso à internet que enfrentam as largas camadas da população que vivem nas periferias. Trata-se, na nossa opinião, da intensificação das relações sociais excludentes que marcam os indivíduos na sociedade capitalista. Em seus *Manuscritos econômico-filosóficos*, Marx (2010, p. 82) explicita essa relação capitalista de exclusão: “o trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador”. As periferias estão à margem dessa sociedade, à margem de uma educação de qualidade, à margem de acesso amplo ao lazer, à saúde, à arte.

O drama humano, definido por Politzer (1965) como o objeto da psicologia, e que é “sinônimo” da vida concreta de cada um, se configura, no sistema capitalista, como altamente excludente para a vasta maioria da classe trabalhadora. Gentili (2004) postula a exclusão como *relação social*; e, nesse modo de organização societária, trata-se de relação fetichizada, na qual não se enxergam as origens, as causas e, portanto, não se compreendem as consequências, tudo é naturalizado,

normalizado. No caso da música, como também das outras linguagens artísticas, isso é ainda mais explícito, uma vez que são consideradas privilégios pelo senso comum – mas também entre alguns especialistas —, de modo que, às camadas menos favorecidas da população, o acesso à arte é secundarizado em favor de aprendizagens que garantam o rápido ingresso no mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar este texto, perguntamo-nos se, neste momento de pandemia e com o necessário isolamento físico, o ensino de música teria alguma contribuição no processo de constituição de crianças e jovens brasileiros; e, ainda, quais as possibilidades para a efetivação desse processo. Não chega a ser surpresa o panorama que encontramos e aqui apresentamos. Conforme dito anteriormente, arte é considerada privilégio e a conjuntura atual agudiza todos os mecanismos de exclusão a que estão sujeitos os filhos e as filhas da classe trabalhadora. Cremos não ser demais afirmar que esse quadro é recorrente em todo o país.

Não, neste momento dramático da vida humana, em pleno século XXI, os jovens e as crianças brasileiras não estão tendo a oportunidade de se constituir por meio da música (referimo-nos ao ensino sistematizado de música). Esse é um processo relacional, mediado, que se dá através de vivências significativas com outros seres humanos e com a obra de arte musical, que, conforme vimos, acha-se bastante prejudicado ou até mesmo impedido.

Na obra *A sociedade do espetáculo*, de Guy Debord (2003), encontramos uma relação notável com a lógica da sociedade capitalista explicitada por Marx (2013) em *O capital*. O que esse último assume como mercadoria (e seu fetichismo), para Debord, é o espetáculo. Nessa sociedade, a economia cresce para si, ou seja, é seu meio e seu fim, é a alienação, é também a separação das classes sociais, o trabalhador é um ser passivo e contemplativo nesse espetáculo.

Em sua tese 10, o autor francês escreve: “mas, a crítica que atinge a verdade do espetáculo descobre-o como a negação visível da vida; uma negação da vida que se tornou visível” (2003, p. 16). Essa afirmação sobre a negação da vida nos ajuda a refletir sobre o momento crítico atual diante da pandemia que vivenciamos: parece-nos que a economia transcende a vida, as mais de 205 mil vidas que foram perdidas e que são tratadas apenas como números e com aridez. É a negação escancarada da vida, a inversão de seu valor.

Intrinsecamente ligado ao espetáculo está o fetichismo da mercadoria desvelado por Marx e sobre o qual Debord (2003, p. 29) afirma:

é pelo princípio do fetichismo da mercadoria, a sociedade sendo dominada por coisas supra-sensíveis embora sensíveis que o espetáculo se realiza absolutamente. O mundo sensível é substituído por uma seleção de imagens que existem acima dele, ao mesmo tempo em que se faz reconhecer como o sensível por excelência (tese 36).

Na sociedade espetacular capitalista, a música (como toda a arte) está constringida pela lógica da mercadoria e sujeita ao fetichismo. O acesso a um ensino de música que promova o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (VIGOTSKI, 2010), a sensibilidade propriamente humana (MARX, 2010) e a elevação das consciências (VIGOTSKI, 1998) é restrito às classes mais abastadas e, quando chega a ser oferecido às crianças e jovens da classe trabalhadora, é com inumeráveis limitações. Em isolamento físico, a continuidade dos trabalhos, para os alunos dos projetos que apresentamos, teria sido uma promissora oportunidade para elaborar os acontecimentos hodiernos e mover à ação transformadora.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. F. S. Vigotski e a Psicologia da Arte: horizontes para a educação musical. **Cad. Cedex**, Campinas, v. 39, n. 107, p. 31-44, jan.-abr., 2019.
- DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Versão: e-BooksBrasil.com, 2003.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: Crítica às aproximações neoliberais e Pós-Modernas da teoria vigotskiana. 5 ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).
- GENTILI, P. Um sapato perdido (ou quando os olhares “sabem” olhar). *In*: GENTILI, P.; ALENCAR, C. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- KLEBER, M. Projetos Sociais e Educação Musical. *In*: SOUZA, J. (Org.) **Aprender e Ensinar Música no Cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2009. (p. 213-235).
- MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. vol. 1. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, K.; ENGELS F. **A Ideologia Alemã**. Trad. Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.
- OLIVEIRA, A. da R. **Marx e a exclusão**. Bagé: Seiva, 2004.
- POLITZER, G. **Psicologia concreta**. Editor: Jorge Álvarez. Argentina, 1965.

SILVA, H. L. Música, Juventude e Mídia: o que os jovens pensam e fazem com as músicas que consomem. *In*: SOUZA, J. (Org.) **Aprender e Ensinar Música no Cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2009 (p. 39-57).

SOUZA, J. Música em projetos sociais: a perspectiva da sociologia da educação musical. *In*: SOUZA, J. **Música, educação e projetos sociais**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. 2 Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas del desarrollo de la psique**. Obras Escogidas III. Editorial Pedagógica Moscú, 1983 - Machado Libros: Boadilla del Monte (Madrid), 2012.

ZIZEK, S. **Pandemia: Covid-19 e a reinvenção do comunismo**. São Paulo: Boitempo, 2020.

ZONTA, C. Prefácio da 1ª edição. *In*: FACCI, M. G. D. *et al.* **A Exclusão dos “Incluídos”**: Uma crítica da Psicologia da Educação à Patologização e Medicalização dos Processos Educativos. 2 ed. Maringá: Eduem, 2012. (11-13).