

MÚSICA, ESCOLA, JUVENTUDES E IDENTIDADES: REFLEXÕES SOBRE POSSÍVEIS USOS DA MÚSICA COMO CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES JUVENIS NAS AULAS DE CIÊNCIAS SOCIAIS NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO

Hiago Iuri de Macedo Moraes ¹

RESUMO: Tenho como proposta para este artigo, refletir sobre os possíveis usos da música como recurso pedagógico para docência em ciências sociais no ensino médio público. É importante ressaltar que no presente trabalho utilizo os conceitos das ciências sociais, principalmente da antropologia, para entender a música na escola como meio de interação e transformação das identidades dos jovens, pensando a música como uma ação social que faz parte da interação/comunicação de muitas culturas juvenis, como prática que corrobora na construção de suas subjetividades e identidades. A partir desse argumento, entendo que a música na escola tanto vem para legitimar as sociabilidades desenvolvidas pelos jovens, como também um meio de construção do conhecimento, de forma crítica e reflexiva. Com isso, não percebo a música como mero meio de entretenimento e esvaziamento racional sem consequências sociais positivas na sala de aulas, mas sim, como formadora de personalidades e subjetividades capazes de enfrentar sua realidade e pensar em novas sociabilidades, de suscitar a nossa potencia de agir e de repensar nossos agenciamentos sociais e práticas cotidianas. Nesse aspecto há três áreas de pesquisas que se interagem no desenvolvimento do presente trabalho: juventude, música e escola. Utilizei experiências presenciais na escola do polivalente do Cabula a partir do programa institucional PIBID para ajudar na construção do trabalho.

PALAVRA CHAVE: Música, escola, juventude, ciências sociais, identidades;

ABSTRACT: I have as a proposal for this article, to reflect on the possible uses of music as a pedagogical resource for teaching in social sciences in public high school. It is important to emphasize that in the present work I use the concepts of the social sciences, mainly anthropology, to understand music in school as a means of interaction and transformation of the identities of the young, thinking music as a social action that is part of the interaction / communication of many youth cultures, as a practice that corroborates the construction of their subjectivities and identities. From this argument, I understand that music at school both comes to legitimize the sociabilities developed by young people, as well as a means of constructing knowledge, in a critical and reflective way. With this, I do not perceive music as a

¹ Universidade do Estado da Bahia. E-mail: hiagoiure@hotmail.com.

mere means of entertainment and rational emptying without positive social consequences in the classroom, but rather as a form of personalities and subjectivities capable of facing their reality and thinking of new sociabilities, of eliciting our power of act and rethink our social assemblies and everyday practices. In this aspect there are three areas of research that interact in the development of this work: youth, music and school. I used face-to-face experiences at the Cabula's multipurpose school from the PIBID institutional program to assist in the construction of work.

KEY WORD: Music, school, youth, social sciences, identities;

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo trazer a música para a escola como um recurso útil para a aproximação e transformação das subjetividades dos estudantes do ensino médio público, a partir de uma visão antropológica. Esse texto tem caráter qualitativo e utilizo a pesquisa bibliográfica juntamente com a observação participante, produzida na escola Polivalente do Cabula, como um auxílio na construção deste trabalho. Essa experiência muito gratificante foi proporcionada pelo programa institucional PIBID.

Relaciono três áreas do conhecimento que se fundaram indistinta uma da outra, mas que na realidade influenciam o espaço escolar mutuamente. Escola, juventude e a música. Sabemos que, na realidade, existem outras diversas relações que influenciam mutuamente a identidade de cada um, seja de raça/etnia, gênero, classe, religião, geracional entre outras.

Mesmo sabendo que é preciso superar esse olhar disciplinador que a nossa historia científica cartesiana nos impõe, de dividir para entender, abordarei conceitos para a construção de cada área do conhecimento trabalhada aqui.

É importante salientar que no presente trabalho, a condição da juventude, mesmo sendo percebido pela ótica cultural, tento de forma superficial situar a escola pública como um local frequentado, geralmente, por jovens pobres, muitas vezes marginalizados socialmente. É pensando nesse contexto que desenvolvo minha pesquisa com o intuito de oportunizar que esses jovens percebam que as ciências sociais podem e devem ser utilizadas para entendermos a nossa realidade.

Uma de minhas preocupações é como conseguir construir uma ponte entre o professor e aluno, uma interação não unilateral como foi construída historicamente

pelas elites, mas uma relação democrática, respeitando as especificidades culturais e sociais dos alunos. A música pode ser um meio eficiente para essa prática, pois, com base em minha experiência no PIBID, pude perceber que a música é um dos únicos meios artísticos que os alunos têm mais acesso.

Por isso, é de suma importância que esses meios de acessar essas histórias não contadas em nossos livros didáticos, devem está na escola, pois isso contribui para a construção da autoestima dos jovens-negros nesse caso. Uma das funções que trago a música na escola é reconstruir a história do negro na história do Brasil, não mais a partir de uma visão colonizada como escravo, mas sim como sujeitos de suas próprias culturas e sociabilidades vindas do continente Africano e ressignificações. Suas vivências não podem ser resumidas em torturas e senzala, mas sim ser vistos por suas contribuições culturais e sociais.

Tendo em perspectiva a lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio, podemos utilizar da música nas aulas de ciências sociais para acessar essas culturas e contribuir com nossa tarefa como professor de trazer as culturas afro-brasileiras tendo como suporte o olhar crítico afrocentrado, entendendo suas relações na forma mais densa possível.

E não é muito diferente com outras identidades. Podemos perceber como temos novas identidades surgindo no cenário da música popular brasileira. Podemos citar Pablo Vitar, Liniker e Johnny Hooker trazendo as subjetividades trans e homossexuais, que são negadas até os dias de hoje na cultura brasileira, mesmo tendo artistas famosos gays em nossa historia como Cazuzza, Ney Mato Grosso e Renato Russo que enfrentaram toda a mídia nacional e seu conservadorismo. Temos a banda de metal Arandu Arakuaa, que compõe músicas com letras em Tupi antigo que mescla sentidos sonoros do rock pesado, da música indígena e musicalidade regional. O caso da banda Rapadura, que mistura elementos da musicalidade nordestina com suas formas poéticas juntamente com ritmos do rap.

Esses músicos agem de forma a produzir expectativas, esperanças e afirmações de identidades negadas, muitas vezes, pela identidade nacional. A identidade nacional, tão aclamada na modernidade, está sendo deslocadas a partir de um “complexo de processos e forças de mudanças, que por conveniência, pode ser

sintetizado sob o termo “globalização””. (HALL, p. 67, 2002), e essas novas subjetividades que se afirmam nessa nova era da pós-modernidade reivindicam novas relações sociais, de gênero, de classe e de raça.

As músicas podem servir de ponte para a afirmação das identidades dos jovens que ainda se sentem intimidados com o processo de negação de suas vivências na sociedade e na escola, sendo que essa afirmação de identidade é essencial no processo da aprendizagem, ou seja, para que um indivíduo aprenda algo é necessário querer aprender, ter gosto por aquilo, ver sentido naquilo que aprende. E para tudo isso se materializar, é preciso, no mínimo, que suas identidades sejam reconhecidas.

Percebo esses artistas como pessoas que produzem real influência sobre os jovens. Esses jovens normalmente estão em espaços musicais. Em seus melhores momentos estão interagindo musicalmente. Isso não significa que essa relação traga apenas pontos positivos, mas sim o meio pelo qual podemos nos relacionar e provocar novos estímulos, incentivando a pluralidade cultural, o respeito ao outro e à sua cultura, a valorização da diferença, o incentivo cultural e a autonomia do sujeito.

O sujeito, antes mesmo de aprender, tem que se sentir capaz de aprender. As consequências subjetivas dadas pelas relações objetivas da escola nos impõem relações de competição, nos coloca pra baixo, nos deixa sem vida e sem energia. Isso, geralmente, produz doença mental que é materializada muitas vezes em depressão. Percebo muito isso na academia, que sobre a influência da disputa de ego e de protagonismo, acabamos nos esquecendo de viver, de nos sentirmos bem conosco. O processo de -autoestima baixa provoca a perda da confiança em si, podendo gerar frustração emocional e intelectual. A música é uma poderosa arma para estimular a autoestima dos alunos, gerando confiança necessária para que eles possam acreditar na superação de suas realidades, mesmo entendendo os limites objetivos desta.

Escola, música e juventude

Cada área do conhecimento estudada aqui (juventude, escola e música) se fundou distintamente uma das outras. Cada uma com pressupostos epistemológicos voltados para sua ciência específica. A escola, predominantemente, foi estudada por psicólogos escolares e pedagogos, a música, por críticos da arte e a questão geracional inicialmente por historiadores, a exemplo de Filipe Ariés e depois, por estudos mais atualizados como é o caso de Karl Mannheim.

Contudo, todas essas categorias e áreas do conhecimento estão inseridas na sociedade, se relacionando mutuamente e construindo, diante disso, a realidade. Com isso, sociólogos e antropólogos começaram a perceber a cultura e as instituições como importantes meios para entender e transformar a sociedade. Não é só a realidade econômica que influencia na construção da condição juvenil, muito pelo contrário, as relações culturais atuam diretamente no desenvolvimento subjetivo dos sujeitos. A nossa condição de juventude é formada por relações complexas que se estabelecem em vários espaços, inclusive, institucionais, que passamos e que nos formamos a partir da relação que criamos com esses espaços. Do ponto de vista institucional temos como exemplos a família, a escola, o trabalho.

Porém, as sociabilidades criadas longe desses espaços institucionais, que geralmente tendem a olhar a ação do jovem como algo a ser controlada, mediada, extraviada, tendem a ser mais fortes. O jovem é visto pela ótica da menoridade, como nos diz Dayrell(2002), ou seja, aquele que ainda não se formou como sujeito capaz de agir sobre seus próprios mandos. Aquele que tem que ser vigiado para se formar o sujeito desejado por essas instituições.

E a escola faz esse papel de 'educar os jovens para a sociedade', que é nada mais do que inculcar os valores morais e culturais de nossa sociedade. A música surge como um espaço gerado e desenvolvido pelos jovens, com a intenção de se produzir como sujeitos. Essas dimensões foram se constituindo historicamente e para que possamos entender essas relações, explanarei de forma resumida como essas áreas foram se fundamentando e se relacionando com as ciências sociais.

Escola: Normas homogeneizantes e realidades heterogêneas

A educação se dá em vários níveis. Ela acontece muito antes de sermos introduzido nos espaços da instituição escolar. Aprendemos coisas essenciais para nossa socialização antes de entrarmos na escola. E mesmo depois, o espaço de socialização fora da escola nos constrói de diversas formas. Contudo, esses espaços não são homogêneos, muito pelo contrário, são repletos de especificidades, ideais, pensamentos e formas diversas de estar e pensar sobre o mundo.

A história da instituição educacional se resume há um espaço em disputa moral, comportamental e epistemológica. Essa instituição é pensada inicialmente através da colonização. Inicia-se com a evangelização dos indígenas, entendendo este

como selvagem, logo, precisaria da educação jesuíta para torna-los dóceis domesticáveis. Não deu certo, pois os indígenas resistiram. Não tendo êxito na primeira tentativa, criam-se os estabelecimentos como escola, colégios, missões, tendo em maior destaque a catequização dos índios até meados de 1759, ano de sua expulsão.

Depois, essa educação institucional, com o advento da corte portuguesa em 1808, se transforma para se adequar a uma educação voltada para os interesses da corte. Esta educação não foi pensada para os negros, indígenas e outros que não pertenciam à elite branca da época. Dessa forma, os conceitos que mediavam a educação reproduziam o pensamento da época.

Em meados dos anos de 1920, surge o movimento da escola Nova. Mesmo a escola nova não usando diretamente dos mesmos recursos metodológicos, não superaram os limites epistemológicos desenvolvidos na educação colonial, mas sim, dinamizaram suas formas de controlar o educando. Devemos pensar a escola a partir de uma ótica descolonizadora. Isso significa que devemos ter uma atuação política ideológica anticolonial dentro da escola.

A partir dos anos 90, o ensino médio começa a ter a inclusão de jovens das camadas populares. Nesse mesmo contexto, os alunos de classe média são transferidos para os colégios particulares e conseqüentemente, uma precarização do ensino público.

Quando esses jovens entram à escola, trazem consigo suas realidades diversas, muitas em contexto de pobreza material, realidade violenta e desigual. As escolas, estruturadas para as camadas abastadas, não foram transformadas para atender a juventude que, até antes desse momento, viviam marginalizados da escola, ou seja, mesmo tendo incluído esses jovens, a escola ainda não oferece a permanência dos estudantes, seja pelo fato de sua precarização, seja pela realidade dos jovens, que muitas vezes trabalham, ou mesmo, por seus conteúdos que não dialogam com a realidade desses jovens.

Dayrell (2007), em um de seus textos intitulado “a escola faz as juventudes?”, discute sobre as relações complexas entre a escola e a juventude, problematizando o lugar da escola na socialização da juventude contemporânea. Ele percebe que existem duas dimensões que constituem a unidade escolar, que é a parte institucional, e a

outra, o cotidiano escolar. No primeiro podemos ter como exemplo, as leis e as regras que regem a educação brasileira (LDB, PCN, PNE,- Etc.). Essa parte institucional ainda é marcada por sua história impositiva de tentar delimitar a ação do sujeito. A outra vertente é constituída através de uma trama complexa dos sujeitos (alunos, professores, funcionários, etc.) que a partir de suas relações de conflito, imposições e transgressões fazem emergir a realidade.

A escola é um espaço peculiar, complexo e heterogêneo que articula essas duas dimensões, o constituído e o constituinte. Na primeira, a dimensão institucional, temos um olhar predominantemente homogeneizante. Na segunda dimensão, seria o que ainda está por vir das relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos. Essa segunda não é marcada por linearidade, pois, essa realidade é formada a partir das relações estabelecidas em um espaço de diversidade. (DAYRELL, 2007)

É preciso pensar sobre esse ‘constituinte’ para que transformemos o ‘constituído’, e por isso, é importante entender que muito das aberturas ideológicas que estão nas regras e leis são fruto de um processo histórico de lutas constantes das populações não assistidas socialmente, seja quilombola, LGBT, indígenas entre outras questões que, atualmente, foram inseridas.

Precisamos entender a realidade escolar conectada com um mundo influenciado por novas relações que geram a descentralização do sujeito, ou seja, um sujeito pós-moderno, do qual está atravessado por várias identidades, não tendo assim uma fixa, e nesse cenário se constitui a crise da identidade, que é também conhecida como a descentralização do sujeito como nos mostra Hall(2002) em seu livro “A Identidade na Pós-modernidade”. Descentralização porque, agora, o sujeito não tem mais uma identidade somente como referencia, exemplo da modernidade tendo a identidade nacional como preponderante, mas sim uma diversidade de identidades que atravessam um mesmo sujeito.

Um sujeito que ao mesmo tempo se identifica como nordestino, também se identifica pela cultura negra transatlântica e é gay, ou seja, não há apenas uma identidade local, mas uma identidade local, de gênero, de raça/etnia, entre outras formas de identidades.

A nossa realidade é plural e diversa, se constitui da diferença e não da condição de ser igual (o que tem que ser igual são as condições de realização e não as pessoas

em si). Sendo assim, precisamos entender os sujeitos em suas múltiplas identidades, motivando-os a não simplesmente entenderem a realidade a partir dos cânones teóricos, mas entenderem a si mesmos como sujeitos capazes de transformarem a realidade. Penso a escola como um meio para nos tornarmos críticos e não reprodutores de conceitos e fórmulas. Precisamos perceber a escola como espaço privilegiado de incentivar o pensamento crítico e isso não significa negar a cultura do outro, do jovem nesse caso, mas incentivá-lo e mediá-lo neste processo, utilizando de instrumentos dados por nossa ciência.

A nossa sociedade é formada pelas relações entre diversos sujeitos dos quais pensam e agem de formas diferentes no mundo. Estas relações de pensamento estão imbricadas em processos sociais, culturais e políticos diferentes.

Pensar sobre a escola é o mesmo que pensar a nossa história, sendo assim, devemos pensar a escola como um espaço em disputa de interesses de classe, grupos minoritários, culturas de resistência, grupos sociais, movimentos sociais e culturais, como também não podemos esquecer das relações de desigualdades sociais, raciais entre outras realidades que afetam e constroem diretamente essas identidades. Desta forma, o ambiente escolar, como também a história, não tem linearidade, pois é uma realidade constituída por diversas lutas travadas historicamente para exercer força nesse espaço. Temos por exemplo, a luta para a inclusão da discussão de gênero na escola, como também para se debater as culturas de matrizes indígenas e africanas.

Segundo Gimeno Sacristán (2001, p. 123-124):

Uma das aspirações básicas do programa pro-diversidade nasce da rebelião ou da resistência às tendências homogeneizadoras provocadas pelas instituições modernas regidas pela pulsão de estender um projeto com fins de universalidade que, ao mesmo tempo, tende a provocar a submissão do que é diverso e contínuo “normalizando-o” e distribuindo-o em categorias próprias de algum tipo de classificação.[...]. A modernidade abordou a diversidade de duas formas básicas: assimilando tudo que é diferente a padrões unitários ou “segregando-o” em categorias fora da “normalidade” dominante. (SACRISTÁN, 2001, p. 123-124)

Logo, as preocupações em relação aos conteúdos das diferentes culturas no interior da escola ainda continua “segregadas” em categorias fora da normalidade. A escola europeia e moderna criou juntamente à suas referências culturais, uma fórmula do ‘bom aluno’. Segundo Dayrell(2007), a escola institucional refleti a escola moderna, que faz a separação entre a escola e a sociedade. Ao adentrar a escola,

deveríamos esquecer tudo o que aprendemos socialmente para inculcar os valores universais a partir de uma disciplina escolar.

Esse modelo tem como tendência naturalizar as categorias de aluno tendo em vista valores universais. A escola vem como os ensinamentos para disciplinar o jovem, como se ele ainda não fosse capaz de pensar por si. A ideia do bom aluno pontual, objetivo e obediente, é fruto dessa ótica homogeneizante. Esse olhar ainda persiste nas escolas. E as diversas dimensões de se constituir como jovem? E a diversidade cultural que esses sujeitos vivem?

As escolas ainda reproduzem um ideal de homogeneização como plano educacional, se não explícito então implicitamente, impõem modelos que rejeita a diversidade cultural e as diferenças étnicas e culturais. Isso reflete a história de um poder português violento e inflexível a outras culturas. Uma história de apropriações culturais, genocídio do povo e da cultura indígena e africana, como também, de revoltas, conquistas e lutas dos povos marginalizados socialmente.

No contexto atual, a rua invade a escola. Os sons das ruas ecoam no espaço escolar. Essa instituição tem que se reestruturar para dialogar com os espaços de sociabilidades desses jovens, pois, o fracasso escolar pode ser o resultado negativo da falta de diálogos constitucionais com essas culturas juvenis, como consequência desse olhar homogeneizante. Portanto, devemos pensar a música didaticamente, não apenas como a forma de tolerar essas culturas juvenis que já estão na escola, mas sim, de trazer em vantagens pedagógicas, produzindo conhecimentos e sociabilidades que reconheçam nossas diferentes culturas como meio para construção de identidades de resistência ao modelo que é executado nos espaços educacionais.

Essas identidades transformam o ambiente educativo e por isso, precisamos reconhecer essas sociabilidades criadas através da música, sendo que muitas vezes, a escola faz o trabalho contrário, com o esvaziamento do sentido e até mesmo de afastamento das expressões culturais, praticadas pelos jovens, do ambiente escolar.

As ruas invadem as escolas. Devemos agora legitimar essa ação, que já acontece na prática e relacionar com nossa bagagem.

Paradigma geracional e a questão da juventude nos dias de hoje

A juventude surge como questão sociológica a partir dos anos 20. Karl Mannheim(1928) é um dos autores mais conhecidos que discuti sobre o conceito de geração. Este autor entende os vínculos geracionais como fruto das experiências vividas na contemporaneidade, ou seja, gerações diferentes vivendo em um mesmo tempo, contudo, com diferentes visões sobre uma mesma realidade. Isso significa que todos nós convivemos com gente de nossa idade como também com pessoas de idades distintas e com umas imensas possibilidades contemporâneas de relações entre si. Para explicar isso, o autor traz o conceito de “não contemporaneidade dos contemporâneos”, uma forma resumida de dizer que cada diferente grupo etário vivencia tempos subjetivos, interiores diferentes em um mesmo período cronológico.

Mannheim(1928) divide o conceito de geração e sua especificação progressiva em três partes: posição geracional , conexão geracional e unidade geracional. Sobre a posição, o autor fala das condições vivenciais já dadas ao grupo, ou seja, são as possibilidades deste poder vim adquiri-las, podemos também entender como o contexto que este grupo vive. A conexão geracional já não é algo determinado, mas espontâneo. Já não basta ser pertencente de um mesmo grupo, mas sim, estabelecer vínculos de participação ao coletivo. Por último, não é mais apenas a conexão de viver em um mesmo tempo compartilhado, mas sim, com qual perspectiva viveremos esse mesmo tempo. Sendo assim, mesmo vivendo em um mesmo tempo e estando conectado a este, podemos ter ações e comportamentos diferentes através das unidades geracionais.

Essas unidades geracionais podem ser construídas de diversas formas. O Funk e o Rap são um exemplo de unidade geracional. Essa perspectiva do conceito de geração de Mannheim(1928) rompeu com a visão de unidade concreta e coesa da geração. Propõe perceber a juventude nessa complexa trama de relações que formam suas subjetividades. Instiga-nos a perceber a juventude através de relações históricas, políticas e culturais.

Discutindo sobre as relações de mudança da arte tendo em perspectiva a questão geracional, o autor Mannheim percebe como princípio formativo, um dispositivo uniforme que impulsiona e que passa a ser entendido a partir do termo “enteléquia”. Sobre isso, Weller(2010) diz:

A entelúquia de uma geração representa a expressão do sentimento genuíno do significado da vida e do mundo, de seus objetivos internos ou de suas “metas íntimas”. (cf. Mannheim, 1993: 201/518) que estão relacionadas ao “espírito do tempo (Zeigeist) de uma determinada época ou ainda à sua desconstrução, uma vez que várias gerações estão trabalhando simultaneamente na formação do que viria a ser o espírito do tempo”(WELLER, 2010, p-5).

Tendo isso em vista, podemos notar que existe uma dupla condição juvenil, segundo Dayrell(2007). Uma se refere ao modo como a sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo de vida, situando o contexto histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como cada indivíduo, nesse caso o jovem, presencia e vivencia sua realidade e diferenças sociais (classe, gênero, etnia etc).

Segundo Mannheim(1928), o professor, este que muitas vezes pertence à outra geração, tem que aprender a prender com o aluno. Não é só o professor quem ensina, o aprendiz também tem ensinamentos para com a nossa prática pedagógica. Devemos perceber as unidades de gerações, mesmo estando em uma mesma geração, são influenciados por perspectivas, reações e posições políticas diferentes em relação ao mesmo problema. Isto é, mesmo vivendo em um mesmo espaço-tempo, podemos ter posições e atitudes diferentes, principalmente reconhecendo o sujeito pós-moderno, marcado por diversas identidades ao mesmo tempo. A partir do autor, podemos superar a ideia de construção geracional a partir de meios intelectualizados, desta maneira, as forças mobilizadoras históricas de uma geração não se restringe à formação acadêmica.

Ainda segundo Dayrell(2007), as sociabilidades suscitadas através dos grupos na escola fortalece a base para a construção subjetiva dos alunos, muitas vezes, mais do que as próprias regras estabelecidas institucionalmente. Na verdade, como o próprio autor afirma, essa relação acontece de forma ambígua na construção da subjetividade dos alunos.

A escola também é perpassada pela questão geracional. A formulação do controle e da tutela é desenvolvida através da minoridade, isto é, aquele que ainda não tem idade suficiente para se ter maturidade. Logo, a escola se legitima nesse processo de construção da subjetividade, ditando e controlando os comportamentos na formulação e preparação do ‘bom aluno’ e futuramente ‘bom cidadão’. Ao mesmo tempo, o jovem, fora dessa tutela do professor, dos pais e da sociedade, constrói e

reconstrói suas subjetividades e identidades nos espaços promovidos pelos mesmos. E a música muitas vezes está ‘no meio’ disso tudo.

As expressões que cada jovem tem do mundo não são homogêneas. Pode tanto corroborar com status quo, como pode promover transformações consideráveis na sociedade. Esses jovens devem ser vistos não como passivos na construção de sua realidade, mas como sujeitos históricos, construtores da realidade, capazes de entendê-la criticamente e produzir novas sociabilidades. E a arte pode ser um bom meio para a construção dessa ponte (nesse caso a música). A música pode ser a ponte para dialogar com as diversas identidades juvenis que são elaboradas a partir desses espaços de socialização.

A música como suporte para a construção de identidades juvenis nas aulas de ciências sociais

A música em si não tem definição própria. Ela não pode ser vista como um fato social, que se repete igualmente em todos os lugares e que suas estruturas sonoras podem ser avaliadas por um mesmo sistema de valores, sejam sociais, culturais ou políticos. Sendo assim, não se pode avaliar qual música é melhor ou pior tendo como princípio básico um mesmo ideal de letra, construção rítmica, melódica ou harmônica, mas podemos entendê-la em seu contexto cultural e político, percebendo suas características específicas.

Muitas vezes quando pensamos sobre a música como ferramenta de ensino vislumbramos apenas a parte verbal. Contudo os sentidos simbólicos da música estão além das relações verbais. O som é uma comunicação muito forte e a relação com a corporeidade é um exemplo disso. Ao escutar um som de matriz Africana, por exemplo, o Reggae, não se pode pensar este estilo musical através da cultura europeia, que tem como estrutura sonora a complexidade da harmonia, diferentemente das culturas de matrizes africanas que têm sua estrutura sustentada na complexidade do ritmo. Dessa forma, pretendo também trazer a música em seu sentido antropológico para entender as diferenças etnomusicológicas.

A música é algo que está presente desde que existe a humanidade. Segundo John Blacking (2007) em seu artigo “Música, Cultura e Experiência”:

A “música” é um sistema modelar primário do pensamento humano e uma parte da infraestrutura da vida humana. O fazer “musical” é um tipo especial de ação social que pode ter importantes conseqüências para outros tipos de ação social. A música não é apenas reflexiva, mas também gerativa, tanto como sistema cultural quanto como *capacidade humana*.(BLACKING, p. 201, 2007)

É importante percebermos a música para além de seus efeitos reflexivos. Precisamos perceber o que ela transforma e constrói. Ainda com John Blacking(2007), ele afirma que:

“Toda *performance* musical é, num sistema de interação social, um evento padronizado cujo significado não pode ser entendido ou analisado isoladamente dos outros eventos no sistema.”.(BLACKING. J. P. 204, 2007)

Tendo em vista esse pensamento, deixamos de ver os alunos como o “sem luz”, sem conhecimento e sem personalidade para entender suas identidades conectadas com suas vivências e interações sociais.

A partir da etnomusicologia podemos entender uma relação mais interdisciplinar entre a música e a antropologia. O artigo “som e música- questões de uma antropologia sonora” de Tiago de Oliveira Pinto(2001) tem uma grande relevância quanto ao assunto de etnomusicologia no Brasil. Nesse importante trabalho podemos compreender que a música se define por dois planos: o som enquanto fenômeno físico, ou seja, suas relações com as concepções culturais. Aqui, o som é pensado através de sua estrutura sonora, como também de seu instrumento e/ou tipo de vocal.

A outra seria o som “culturalmente organizado”. Sabemos que existem diversas formas de produzir som e que cada forma traz em si, uma história cultural. Isso nos faz pensar que a música não pode ser vista da mesma forma em todo lugar, pois, cada som traz consigo a sua cultura local. Isso significa que não existe apenas uma regra musical, mas sim, uma diversidade de formas de se vivenciar a música. Dessa forma, não podemos comparar uma música de uma cultura com outra, pois, os sons são organizados através de culturas diferentes, portanto, com interesses e pensamentos diferentes.

A música atua como um processo de significação social, capaz de gerar estruturas que vão além da música, como é o caso da corporeidade. Todo estilo

musical tem sua forma de dançar, sua estrutura sonora própria como também sua história social. Transversalmente podemos usar a música para debater assuntos como, por exemplo, o respeito à diversidade cultural, tema tão debatido pela antropologia e valorizado e idealizado pela LDB (Lei de Diretrizes de Bases) e posteriormente pelos planos de educação derivado destas leis que orienta e coordena o trabalho pedagógico.

A música não é só consequência, mas também transformação. Isso significa que além de falar sobre a história do sujeito de quem a escuta, ela também cria formas de perceber o mundo, transforma esse sujeito. Sentimentos, percepções e identidades são materializações do poder que a música tem na vida desses jovens.

Meu objetivo é entender a música como ações sociais das quais seus significados estão interligados a processos culturais, ideológicos, políticos e sociais, dos quais produzem novas ações, desejos, ambições, motivações e formas de o sujeito estar no mundo.

A música como instrumento e recurso metodológico tem como intuito falar sobre as identidades, sobre problemas sociais, desigualdade, culturas, etnocentrismo, eurocentrismo, indústria cultural, movimentos da juventude, desigualdade de gênero entre outros temas. Ela pode ser um bom recurso porque os próprios alunos escutam músicas. Gostam, geralmente, de falar sobre música. Contudo não é só isso. Não é promover apenas um reforço cultural, que é importante para se construir a autoestima, mas também para trazer conhecimentos acumulados historicamente, nesse caso, das ciências sociais.

Percebo a arte como meio de construção das subjetividades e personalidades dos sujeitos. Não penso a música na escola como simples tapa buraco dos problemas ocorridos institucionalmente, como também, não utilizo, somente, devido aos problemas ocorridos historicamente na implantação da disciplina de sociologia (como acontece em diversos trabalhos científicos relacionados à música na escola), mas sim como meio de entender e transformar as vivências dos jovens estudantes de sociologia no ensino médio público.

A música é uma ferramenta com linguagem verbal e não verbal capaz de produzir interações sociais e construir novas subjetividades. Trabalhar com a música

em sala de aula é tentar fazer com que a escola reconheça as sociabilidades existentes nos movimentos culturais da juventude, materializados em suas percepções, ações e pensamentos através da música, que constrói e reconstrói suas identidades.

Entendo a nossa ação, como professores de sociologia, enquanto mediadores de conhecimentos das ciências sociais, mediando a realidade social e cultural dos estudantes com os saberes das ciências sociais. A música vem como meio para a reflexão sobre os temas abordados constantemente através das ciências. Contudo, agora reconhecendo as vivências dos alunos, sem esquecer também dos conhecimentos acumulados por estes.

Explico que nem todo mundo gosta de música, porém, não precisamos, necessariamente, trabalhar com música em todas as aulas. A música serve como estímulo para a aproximação e conquista da confiança dos alunos. Estas devem ser acompanhadas de discussões em sala de aula, como também, de outros materiais e formas para interagir com os alunos, pois, um mesmo recurso pode não se adequar a circunstâncias diversas.

Além de utilizar a música para dialogar com a realidade dos alunos, podemos também estimular outros encontros, com outras culturas. Discutir assuntos como o respeito à diversidade cultural e de identidade do outro, movimentos culturais e políticos da juventude, contextualizar décadas, trabalhar sobre a desigualdade social, de gênero e raça, instigar a alteridade e a cidadania, entre outros objetivos da disciplina de sociologia no ensino médio. A música é capaz de construir novas formas de agir em sociedade, estimular o senso crítico e a compreensão sobre os problemas sociais, culturais e políticos do Brasil que afetam os jovens, principalmente, quando falamos de jovens marginalizados.

Quando penso em uma juventude, relaciono com seu contexto social e cultural. É importante salientar que o presente trabalho tem como intenção pensar a juventude que está inserida no ensino médio público. Jovens, na sua maioria, com identidades marginalizadas. A música é uma ferramenta de poder para as construções das subjetividades negadas pelo status quo da sociedade em que vivemos.

Um espaço de afirmação de suas subjetividades. A exemplo do rap, que em muitas músicas de bandas como Facção Central e Racionais, conta a história de um

povo que foi negada, muitas vezes manipulada, a partir dos interesses dos donos do poder, os portugueses; e que até hoje, cria estruturas para manter esse povo na mesma marginalização. Podemos acessar, também, a partir da música, uma história de resistência cultural negra na história do Brasil, como também a importância dessas culturas musicais negras para a construção da cultura brasileira, como o samba, a bossa nova, manguebeat, os blocos afros, entre outros processos culturais.

Um bom exemplo disso é a diáspora africana vivenciada pelas tradições musicais de matrizes africanas aqui no Brasil, estimulando a construção e permanência das subjetividades e identidades negras. Podemos pensar a tese de doutorado do historiador Salomão da Silva(2005), do qual tem o título “Memórias Sonoras da Noite”, como um bom exemplo dessas histórias de resistência, que mesmo não tendo a intenção de trabalhar diretamente com a música, usa dela para acessar as memórias dos povos africanos aqui no Brasil, baseado em fragmentos musicais retidas em imagens e textos oitocentistas.

No trabalho, o autor entende a música e a oralidade como formas diferenciadas de sociabilidade e elementos fundamentais da cultura africana ressurgidas na diáspora. Essas memórias fragmentárias e múltiplas alimentaram práticas políticas, religiosas e culturais, recriando identidades. Falar sobre essas formas de resistência cultural afro-brasileira é dar alicerce à construção da subjetividade negra, por isso, é de suma importância que tratemos essas histórias no ensino médio público.

Experiência no colégio Polivalente do Cabula/Salvador/BA

O colégio Polivalente fica no bairro Cabula, um local contraditório, de uma desigualdade social e racial imensa. Enquanto temos diversos condomínios de um lado, atravessando a rua temos a realidade de duas comunidades marginalizadas, São Gonçalo e Engomadeira. Grande parte dos alunos reside nessas áreas. Essas duas áreas sofrem com os problemas sistêmicos da violência Do Estado. Pude perceber como o rap e o reggae construía uma visão crítica sobre a sociedade e a desigualdade social e racial da qual os afligiam, trabalho que deveria ser também da escola e inclusive da disciplina de sociologia.

Em duas das turmas que pude mediar e intervir nas aulas de sociologia tinham seis músicos. Quatro cantavam rap e os outros dois tocavam violão. Vez ou outra

estes alunos me presenteavam trazendo em rascunhos suas composições. Em suas letras existiam questões sobre o racismo, a desigualdade social, violência policial e questionamentos sobre a riqueza na mão de poucos.

Também traziam a visão, implicitamente, da violência como consequência e não como causa das desigualdades sociais, ou seja, já não reproduziam os estereótipos alimentados na TV de que bandido bom é bandido morto, pois este é o único que é apontado como culpado de toda a violência social. Com o desenvolver das aulas, tanto os alunos ficaram mais empolgados para produzir, como também se intensificaram e se aprofundaram nos temas que já eram debatidos antes, mas agora constituindo uma visão mais organizada.

Os jovens utilizam da música como espaço privilegiado de troca de relações que influenciam na construção de suas identidades. Estas identidades não mais como passivas, mas sim como protagonista de suas realidades. Temos como exemplo a pesquisa de Juarez Dayrell que se propõe a discutir “a importância dos grupos musicais no processo de socialização vivenciado por jovens pobres na periferia de Belo Horizonte”(2002), pensando esses sujeitos como produtores de uma visão sobre o mundo, do qual a escola, que seria um espaço privilegiado para isso, já não forma tanto assim essas subjetividades. Sobre essa socialização, o autor diz:

O mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. Longe dos olhares dos pais, professores ou patrões, assumem um papel de protagonistas, atuando de alguma forma sobre o seu meio, construindo um determinado olhar sobre si mesmo e sobre o mundo que os cerca. Nesse contexto, a música é a atividade que mais os envolve e os mobiliza.(DAYRELL, p. 119, 2002)

Na pesquisa, o autor constata que esta produção não acontece apenas com jovens de classe média. Jovens das favelas, muitas vezes sendo vistos apenas da ótica da violência e da pobreza, também estão produzindo cultura e visão de mundo. E essa produção marginal acontece nos corredores, nas salas e nos pátios das escolas. Tive a oportunidade de presenciar um mínimo desse exemplo quando ainda estava trabalhando com música nas aulas de ciências sociais no colégio do Polivalente.

O Rap é um exemplo de meio para produzir pensamento crítico sobre a realidade. O exemplo disso está nas as esquinas das favelas, em todas as quebradas. Mas para ser mais objetivo temos o exemplo do cantor Eduardo Taddeo(2012) que publicou em seu livro “A guerra não declarada na visão de um favelado”, do qual não precisou ler teses nem dissertações para ter uma visão crítica sobre a desigualdade

social e racial do nosso país. O cantor e compositor conta que vivencia todos os dias, todas as horas, as opressões bélicas utilizadas pela polícia.

O cantor referido denuncia, a partir de suas músicas, como a sociedade marginaliza e condena sujeitos específicos, pobres, pretos e favelados, a um sistema de genocídio e opressões diárias, uma verdadeira “fábrica de cadáveres”. Uma visão realista que muitas vezes são vivenciadas por nossos alunos. Contudo, não discutimos criticamente sobre isso.

Podemos trazer estilos como o rap e o funk para falar sobre a marginalização da população negra. Trazer referências como Fernandes(1978) com “a inserção do negro na sociedade de classe”, como também Abdias do Nascimento(1978), com seu livro “O genocídio do povo negro” para fundamentar o debate.

O Funk e o Rap podem ser exemplos forte disso, como demonstrado no texto de Dayrell(2002) “o Rap e o Funk na Socialização da Juventude:

A nossa hipótese é de que a centralidade do consumo e a da produção cultural para os jovens são sinais de novos espaços, de novos tempos e de novas formas de sua produção/formação como atores sociais. Ou seja, apontam para novas formas de socialização, nas quais os grupos culturais e a sociabilidade que produzem vêm ocupando um lugar central. (DAYRELL, p. 119, 2002)

Sabemos que esses espaços são materializados a partir de pessoas que são marginalizados socialmente, culturalmente e economicamente. Digo marginalizados em relação às oportunidades de acessar bens materiais básicos como alimentação, uma casa, um automóvel, como também esses bens produzidos historicamente que poderiam está sendo oportunizados para a população que mais precisa. Isso não significa que essa população não produza racionalidades e culturas, muito pelo contrário, essas populações a todo momento luta contra todas as adversidades para se produzirem culturalmente.

Sobre isso, DeNora(2000) afirma que a música:

Não é meramente um meio “significativo” ou “comunicativo”. Ela faz muito mais do que exprimir através de meios não verbais. No nível da vida diária, a música tem poder. Ela está implicada em muitas dimensões do agenciamento social, [isto é, está implicada com] sentimento, percepção, cognição e consciência, identidade, energia, incorporação [...]. (DeNora p. 16 2000)

A música nos transforma e nos constrói a todo o momento. Ela está na ida ao trabalho, nas horas de alegria, nos momentos tristes e em diversos outros momentos de nossa vida. As experiências, sentimentos e corporeidade desses jovens marginalizados geralmente tendem a ser negadas ou altamente disciplinadas pela cultura escolar, que ainda reproduz um caráter disciplinador.

A música como instrumento pedagógico deve ser pensada como uma forma de se aproximar dos alunos para poder construir, juntos a estes, transformações necessárias e devidas para melhor construção dos meios de efetivação de seus desejos, reconhecendo estes como capazes de ter um pensamento crítico e não como um objeto a ser direcionado pela educação.

A educação tem que reconhecer as subjetividades dos sujeitos inseridos no processo de ensino aprendizagem, pois, sem a atenção e dedicação destes, nosso trabalho se torna inútil. Como Freire(1997) explica, não existe docência sem discência. Não podemos pensar os alunos como meros objetos, do qual, avaliaremos tendo como base medidas universais de conhecimento. O fato de um aluno não dominar os conceitos básicos de Marx, Weber ou Durkheim não significa que este não possua pensamento crítico.

Podemos, como professor, estimular a autonomia dos alunos e fazer estes se perceberem como sujeitos capazes de transformar a sua realidade, posteriormente, o mundo. O aluno precisa se conectar e relacionar sentido naquilo que está aprendendo. Sobre isso, Gadotti (2003) afirma:

O professor precisa saber, contudo, que é difícil para o aluno perceber essa relação entre o que ele está aprendendo e o legado da humanidade. O aluno que não perceber essa relação não verá sentido naquilo que está aprendendo e não aprenderá, resistirá à aprendizagem, será indiferente ao que o professor estiver ensinando. Ele só aprende quando quer aprender e só quer aprender quando vê na aprendizagem algum sentido. Ele não aprende porque é "burrinho". Ao contrário, às vezes, a maior prova de inteligência encontra-se na recusa em aprender.(GADOTTI, 2003, p. 47)

Precisamos entender a escola como uma extensão dos espaços de sociabilidades desses jovens, pois, sem essa ligação da expectativa do jovem com a escola, poderá ocasionar no aumento dos números de desistência do ensino escolar ou estranhamento com o processo de aprendizagem. Sobre isso Sposito (1994) afirma:

Assim, tanto pela ausência, como pela sua incapacidade em atender à suas aspirações, a escola tende a ocupar um espaço menor no âmbito da socialização dos jovens, sendo incapaz de estruturar relações sociais duradouras e significativas (Dubet, 1991). As referências à escola, quando existem, mesmo positivas, decorrem muitas vezes do trabalho pessoal e das características de personalidade de alguns professores (Guimarães, 1992). (SPOSITO, P. 166 1994)

E continua:

E, assim, a instituição escolar pouco contribui para a estruturação efetiva de referências, ao oferecer escassa capacidade de propiciar arranjos que assegurem um conjunto de relações significativas. (*ibidem*)

Assim sendo, a escola tem que se prontificar para entender as subjetividades dos jovens inseridos no processo de aprendizagem e proporcionar condições para estes realizarem, livres de preconceitos, suas expectativas.

Com o apoio desses autores e a experiência oportunizada pelo programa PIBID, pude perceber que a educação, para se efetivar, não basta que dominemos os conceitos e métodos dos autores cânones das nossas ciências sociais. É preciso muito mais. Observei isso nos primeiros encontros que tive o objetivo de tentar acessar o que os alunos pensavam sobre a sociologia e sobre os autores conheciam. Compreendi que eles tinham pouca afinidade com os conceitos e autores principais de nossa ciência.

A princípio, mesmo com o pouco tempo a ser administrado, tentei trabalhar com os conceitos dos três autores principais para a sociologia (Durkheim, Marx e Weber). Devido a minha pouca experiência na área docente, que se resumiria a quase nenhuma, acabei ficando apenas na aula expositiva, sem trazer nenhum material didático diferente e de certa forma não conseguir ter diálogo com as realidades dos alunos presentes. Em consequência, não tive êxito. Os alunos não ficaram estimulados pelo assunto, reforçando uma visão do estranhamento com a sociologia, isso reforça a ideia de entender esse componente curricular como um pensamento abstrato.

O PIBID me oportunizou pensar a aula de forma diferente, me incentivou a trazer dinâmicas com novas formas de pensar, metodologias e recursos a serem utilizados em sala de aula. A partir desse estímulo, investi na música enquanto ferramenta metodológica para se trabalhar temas das ciências sociais e pensar esses

jovens de forma diferente, não como aprendizes imóveis, mas sim como sujeitos autônomos e capazes de entender e transformar seu espaço social.

Sempre que podia estava com os alunos no momento do intervalo. Sou músico e me interesse por essa temática. Percebi que muitos dos alunos utilizavam o tempo de seu intervalo para tocar algumas músicas de reggae e rap na sua maioria. Muitas de cunho político, tendo uma grande possibilidade de traçar relações com os conceitos da sociologia e da antropologia.

Baseado nisso, percebi que os alunos utilizavam da música para criar espaços de sociabilidades que reforçam suas identidades dentro da própria escola. Cada um cantava uma música de forma descontraída. Alguns daqueles jovens eram meus alunos de sala e isso me incentivou a experimentar a música como um recurso possível para se trabalhar ciências sociais no ensino médio público.

Em um dos trabalhos desenvolvido no PIBID tivemos como tema a questão geracional, do qual ficamos incumbidos de pensar em um subtema dentro desse tema mais geral. Eu e minha dupla optamos por trabalhar a questão geracional a partir dos movimentos culturais da juventude, com o foco na música.

Com isso, tivemos a oportunidade de ampliar diversas formas de atuação mostrando juventudes de muitos lugares e tempos, que soltaram suas vozes contra as discriminações raciais, desigualdades sociais, movimentos contra a guerra, o capitalismo e todas as coisas que afetavam e afeta o mundo, principalmente a juventude.

Utilizei a música para dialogar com os diversos ambientes políticos produzidos por juventudes em diversos espaços e tempos. Entre esses movimentos e pessoas está o movimento hippie liderados por artistas como Janis Joplin e Jimi Hendrix reivindicando uma identidade libertadora, livre da moral europeia puritana e conservadora.

Usei algumas músicas de artistas que trabalharam sobre as relações étnico raciais, entre os artistas trabalhei com letras de Nina Simone e James Brown e relacionei com figuras importantes para o movimento negro como Malcon X, Martin Luther King, Dandara, Zeferina, Zumbi entre outros.

Trabalhamos com muitas músicas e artistas, falando sobre seu contexto e a importância de suas influências no mundo. Falei sobre a história de Nina Simone para

debater sobre o racismo. Uma historia que se mistura com um contexto de luta contra a desigualdade racial e de gênero, pois esta pensava em ser tocadora de piano clássico e devido à realidade do racismo e machismo dos Estados Unidos, Eunice Waymon, deixa de se transformar na primeira concertista negra de piano no país por ser rejeitada no conservatório, para se tornar a Nina Simone, uma das grande divas do Jazz, que traz em seu ritmo, melodia e letra, sua historia de luta contra o racismo. Podemos relacionar suas reivindicações com o mesmo contexto de Martin Luther King, sobre a luta dos direitos civis.

Depois continuamos com James Brow, Bob Dylan e Bob Marley, outros importantes atores sociais no mundo da indústria cultural. Também utilizei um clip da Beyonce que trás referencias do movimento dos panteras negras. Expliquei a importância histórica desse movimento e suas reivindicações sociais e políticas.

Dando continuidade em outro momento, focamos mais no Brasil e começamos com o movimento tropicalista, com suas reivindicações de uma cultura nossa, brasileira, que se relaciona com o contexto de criação da identidade nacional, outro tema muito importante da sociologia. Através desse movimento musical desenvolvemos uma discussão sobre a criação e desenvolvimento da identidade nacional.

Quando se pretende discutir sobre a identidade nacional no Brasil, muitas dessas discussões estão atravessadas pela preocupação com a mestiçagem. No caso do Brasil, aqui a pluriethnicidade, desde os primeiros anos da instalação da república, foi um caso de política, ou como muitas vezes, caso de polícia. O mito da mestiçagem como forma de afirmar uma democracia racial foi modificado de acordo com os contextos sociais. A mestiçagem pode ser interpretada pela questão biológica determinista ou por questões sociais. Para discutir esse tema podemos utilizar K. Munanga(1999) quando diz:

“Vista sob este prisma, a mestiçagem não pode ser concebida apenas como um fenômeno estritamente biológico, isto é, um fluxo de genes entre populações originalmente diferentes. Seu conteúdo é de fato afetado pelas idéias que se fazem dos indivíduos que compõem essas populações e pelos comportamento supostamente adotados por eles em função dessas ideias. A noção da mestiçagem, cujo uso é ao mesmo tempo científico e popular, está saturada de ideologia.”(K. MUNANGA, 1999, p. 18)

Segundo Munanga(1999), seja biológico ou cultural, as discussões sobre a mestiçagem, se tratando da identidade nacional, sempre foram estratégias advindas do

legado do branqueamento social. Essa identidade contrasta diretamente com a identidade negra. Percebe-se que essa intenção veio por água abaixo. Hoje, mesmo com a diminuição percentual dos negros, a um aumento em termos absoluto, contrariando as expectativas do aniquilamento do negro na sociedade, projeto de estado desde a instalação da colônia.

A partir disso, trouxe o livro de Vianna(1995), “o mistério do samba”, para pensar sobre seu questionamento referente à identidade nacional. O autor percebe que a história do samba dialoga com a história de resistência da cultura popular. Antes de se tornar símbolo nacional, o samba foi perseguido como incivilizado e bárbaro, algo retrogrado, ligado às culturas populares.

Segundo Vianna(1995), o samba teria se tornado símbolo nacional influenciado pelos que ele chama de “mediadores culturais”, que levaria de forma superficial elementos da “cultura popular” para uma “cultura de elite”. O livro debruça sobre uma noite que reuniu intelectuais de um lado, como Gilberto Freire, e do outro, compositores da música popular, como Pixiguinha. Contudo, Vianna mostra que a transformação dos elementos da “cultura popular” em “cultura da elite” traz em seu bojo um plano ideal de construção de uma identidade nacional, que mesmo utilizando elementos dessa cultura, não utiliza em acordo com seus significados sociais. Por exemplo, o samba que era uma resistência popular negra, deixa sua representação quando se torna símbolo da identidade nacional.

Em outra aula, falei sobre a história do Black Soul no Brasil com a banda Black Rio e Tim Maia que, a partir desses bailes, se configuraram uma forma de manifestação cultural de enfrentamento à europeização brasileira e afirmação da estética negra, algo ainda negada pela identidade nacional. Esses bailes foram construídos em um contexto de maior repressão aos movimentos sociais. Aqui debatemos um pouco como a valorização da estética e da cultura negra se tornou uma forma de luta social politizada que dialogava com a resistência do Black Power dos Estados Unidos.

Os mesmos espaços foram vistos depois pela censura como espaços subversivos e consequentemente, os sujeitos que ali frequentavam se tornavam sujeitos suspeitos, ou seja, seu cabelo e sua roupa era a prova do crime. Por último, mostramos também as ideias da juventude no rap utilizando algumas músicas de raciais. Também situamos alguns movimentos baianos na música que dialogam com essa resistência negra em outros estados, como o caso do Reggae e do samba.

Em outro momento, levei para sala de aula a música “mulheres negras” composta pelo cantor Eduardo, ex facção central, cantada por Yzalú, que traz diversos elementos para entender a realidade histórica construída desde as relações do período escravocrata. Relações que perduram o racismo de forma absurda até hoje. Muito se relaciona isso com o pensamento pós-abolicionista que entende nossas relações fruto das relações históricas construídas no período da colônia. Temos o livro “a colonialidade do saber” organizado por Lander(2005) como exemplo figurativo de um dos trabalhos que aborda nossa realidade sobre as influências constituídas em pleno período colonial relacionando com fatos da atualidade.

A música mostra a realidade da mulher negra a partir de uma ótica interceccionada entre a raça e o gênero. Mulheres que ao mesmo tempo em que lutam contra o machismo, também lutam contra o racismo. Podemos trazer o trabalho de Nascimento(1978), quando o autor diz que o Brasil escravocrata herdou de Portugal sua estrutura patriarcal do qual afetou profundamente a mulher negra. Essa mulheres, vitimas fáceis do sistema, se tornaram prostitutas para os brancos como fonte de renda e impedida de estabelecer sua própria família.

Podemos trazer Gonzalez(1984) para pensar sobre a marginalização social da mulher negra brasileira. Uma das coisas ratadas na música é como as mulheres negras estão obrigadas a ocupar os cargos de limpeza. Gonzalez fala que essa relação foi constituída no sistema colonial. Ela diz:

“Quanto à doméstica, ela nada mais é do que a mucama permitida, a da prestação de bens e serviços, ou seja, o burro de carga que carrega sua família e a dos outros nas costas. Daí, ela ser o lado oposto da exaltação; porque está no cotidiano. E é nesse cotidiano que podemos constatar que somos vistas como domésticas. Melhor exemplo disso são os casos de discriminação de mulheres negras da classe média, cada vez mais crescentes. Não adianta serem “educadas” ou estarem “bem vestidas” (afinal, “boa aparência”, como vemos nos anúncios de emprego é um a categoria “branca”, unicamente atribuível a “brancas” ou “clarinhas”).” (GONZALEZ, P. 230, 1984)

Nesse caso, a música traz uma forma específica de sofrimento acometido para com a mulher negra. Esta tem que vencer o machismo e o preconceito raciais juntos. Não existe lei Maria da Penha que proteja as mulheres da violência de submetê-las aos cargos de limpeza. Muitas vezes entendemos a violência apenas como violência física. Porém existem

outras diversas formas de violência, entre elas temos a violência emocional, psíquica e institucional, por exemplo, e a música deixa claro essas questões.

A música também traz questionamentos sobre abordagens policiais tendo o preto sempre como o suspeito, a má qualidade de ensino e do trabalho, o padrão de beleza, a religião nacional, entre outras coisas. Todas essas questões se configuram em uma estrutura social violenta de desigualdade racial e social que produzem coersões que cerceiam e limitam as subjetividades das pessoas negras.

É importante perceber que o audiovisual não exclui o fato de está se trabalhando com música. Quando olhamos alguém dançando, percebemos formas de corporeidade advindas da música. Isso significa que falar sobre corporeidade, também é falar sobre música. Por exemplo, podemos notar as formas de dançar do pagode, como que se relaciona com a corporeidade das musicalidades africana, tendo como característica um maior movimento na cintura, as pernas mais abertas e com movimentos mais livres. Podemos utilizar essas músicas para superar o preconceito a esses estilos, muitas vezes só entendido como erotização da mulher e não percebendo como uma forma de dançar que se liga à sua história e representação, ou seja, um olhar preconceituoso que também nega suas riquezas.

Podemos também utilizar da música para falar sobre etnocentrismo. Por exemplo, podemos levar para a sala uma música clássica e uma música de Funk. Poderíamos perguntar se uma dessas duas músicas é melhor do que a outra? Por quê? As duas podem ser consideradas como culturas? E se assim for, existe uma mais evoluída do que outra? A partir disso, podemos alinhar com a discussão do evolucionismo, que coloca uma cultura mais evoluída do que outra e utilizar a discussão do etnocentrismo para combater essa ideia.

Na explicação, deve está situada que a música clássica, colocada como a erudita, ou seja, vista como uma música mais bem trabalhada, mais arranjada, é, na verdade, uma expressão da cultura harmônica da Europa. A partir da cultura Europeia, criam-se valores universais, onde as outras culturas não reconhecidas pelas culturas Europeias podem entrar como cultura popular, ou seja, aquela cultura mais rápida e espontânea.

O que acontece, é que o Funk, o Reggae, o Rap, músicas que tem suas influências das culturas africanas. Sustentam suas complexidades no ritmo, parte da música não muito valorizada pela cultura europeia. Podemos falar então, que quando colocamos alguma cultura como menor, menos evoluída do que a nossa, ou seja, quando desvalorizamos outra cultura em detrimento da nossa, estamos cometendo etnocentrismo, algo muito debatido pelo autor Boas(2009).

Esse saber que adquirir trabalhando com música na escola foi muito gratificante. Os alunos começaram a se envolverem mais com os temas e as aulas, perguntavam e questionavam mais. Depois disso, conseguir uma melhor aproximação com os alunos e além disso, ficavam mais nas aulas e o mais importante é que se sentiam bem em está ali.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reação primeira dos alunos quando falei que iria trabalhar com música naquele semestre foi aparentemente de alegria. Alegria por poder sair um momento da sala e ir a outro espaço dentro da própria escola em horário de aula (nesse caso a sala do retroprojetor). Alegria aparentemente de poder trabalhar com algo que estes já se identificam.

Segundo Spinoza(1979), nós, seres humanos, somos formados por afetos, ou seja, somos formados por aquilo que sentimos. Existem três principais afetos que forma todos os outros. São eles: o desejo, a felicidade e a tristeza. O desejo é o principal, segundo o autor. Sem o desejo não podemos constituir os outros afetos que nos formam. Sendo assim, precisamos desejar para aprender.

Existem duas consequências do afeto, aquele que nos afeta e nos transforma e aquele que passa despercebido, logo, sem causar nenhuma transformação. Aquilo que não toca na realidade do aluno, não lhes afeta, não lhes transforma, logo, passa despercebido.

Ao contrário da felicidade, a tristeza nos causa afetos negativos, nos deixa sem energia, nos faz perder as forças de perseverar na existência. Sendo assim, devemos afastar a tristeza, o tédio, o trabalho escolar forçado como método e pensarmos a educação por outros olhares: o olhar da alegria, do contentamento e de satisfação. A

produção de conhecimento não deve ser algo forçado e doloroso. Sendo assim, a felicidade não é só algo a mais, mas sim, necessário para uma construção de conhecimento saudável.

Segundo Silva(2009), temos que desenvolver nossas metodologias de ensino de sociologia tendo duas dimensões como norteadores de nossa prática: o saber acumulado da Sociologia e as necessidades contemporânea da juventude, da escola, dos fenômenos sociais e do ensino médio. Pude perceber que a música pode ser um instrumento eficaz para a relação entre essas duas dimensões. A partir dela, podemos tanto atingir às necessidades contemporâneas como também articular com o saber acumulado da Sociologia.

Ela também diz que nossa prática pedagógica depende de como o sistema de ensino está organizado e estruturado. Podemos pensar sobre as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio – OCNEM de 2006 que, segundo Silva(2009), demarcam o ensino de sociologia como disciplinar, tendo dois eixos principais: o estranhamento e a desnaturalização. Tendo isso em vista, podemos alcançar as expectativas de ensinamentos através da música, pois, percebi que o advento da música como recurso pedagógico pôde incentivar um olhar de estranhamento, ou seja, de um olhar crítico, reflexivo, não mais reprodutivo, mas sim, autônomo diante dos fenômenos sociais em geral.

Meu maior objetivo do trabalho está voltado para aulas de ciências sociais, principalmente reivindicando um espaço para a antropologia no ensino médio público. Contudo, a música pode ser pensada para qualquer área do conhecimento, considerando que isso não exclui a importância de assegurar um espaço específico para aulas de música na escola.

Para facilitar a compreensão, é preciso que, antes das aulas, marquemos as partes principais das músicas que configuram os conceitos a serem trabalhados em sala de aula. A música, as vezes, por ser grande, pode complicar a compreensão dos alunos e por isso, é preciso dividir a turma em grupos ou recortar partes da música para se trabalhar melhor os debates em sala.

No presente trabalho, me limito a pensar em trazer a música em sala de aula, porque estou pensando na prática docente de professores de ciências sociais no ensino médio. Mas outros espaços seriam de suma importância o incentivo cultural da escola em geral. Promover mais eventos organizados pelos jovens. Relacionar com

temáticas da juventude. Isso tanto pode ser uma forma de legitimar esses espaços de sociabilidades que esses jovens já vêm construindo fora da escola ou marginalmente dentro dela, como também, desses sujeitos e atores históricos e sociais repensarem suas práticas, reformulem, reafirmem, enfim, que produzam conhecimento com autoestima.

Mesmo a música sendo percebida como um meio para se construir identidades e a atividade reflexiva, não será suficiente para as aulas de ciências sociais no ensino médio. Esses conteúdos musicais devem estar acompanhados dos conteúdos sociológicos, políticos e antropológicos, que são trabalhados densamente na academia.

REFERÊNCIAS

BLACKING, **Música, cultura e experiência**; cadernos de campo, São Paulo, n. 16, 2007.

BOAS, **As limitações do método comparativo da antropologia**. In: Antropologia cultural. Trad. Celso Castro – 5. Ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2009.

DAYRELL, **O rap e o funk na socialização da juventude**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 117-136, jan./jun. 2002.

_____, **A escola "faz" as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. Educ. Soc. [online]. vol.28, n.100, pp.1105-1128. 2007

DENORA, **Music in everyday life**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

FERNANDES, **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Ática, 1978, v. 1.

FREIRE, **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997.

GADOTTI, **Boniteza de um sonho: Ensinar-e-aprender com sentido**. – São Paulo: Editora F e v a l e Novo Hamburgo - Rio Grande do Sul - Brasil 2003 .

GONZALEZ, **Racismo e sexismo na cultura brasileira** In: Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p. 223-244.

HALL, **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LANDER, **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

MANNHEIM, “**O problema das gerações**” [tradução: Maria da Graça Barbedo], in idem, Sociologia do conhecimento, Vol. II, Porto, RES-Editora, pp. 115- 176, 1928.

MUNANGA, **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

PINTO, **som e música: questões de uma antropologia sonora**, “Revista de antropologia”. São Paulo, USP, 2001, v.44nº 1.

SACRISTÁN, **O aluno como invenção** . Porto Alegre: Artmed, 2005.

SILVA, **Memórias Sonoras da Noite: Musicalidades africanas no Brasil oitocentista**. Tese (doutorado em história) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005.

SILVA, **Metodologias do Ensino de Sociologia na Educação Básica: Aproximações com os Fundamentos Pedagógicos**, p 15 a 36. Caderno de metodologias de ensino e de pesquisa/organizador Ileizi Luciana Fiorelli Silva...[et al.]. – Londrina : UEL; SET-PR, 2009

Spinoza, **A Ética**, in Os Pensadores. Ed. Abril, São Paulo, 1979.

SPOSITO, **A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade**, 1994, Tempo Social;Ver. Sociol. USP, S. Paulo, 5(1-2): 161-178) (editado em nov 1994)

TADDEO, **A Guerra não declarada na visão de um favelado**. 1ªed. São Paulo, 2012.

VIANNA, **O Mistério do Samba**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar/Editora UFRJ, 1995.

WELLER, **A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim**. Revista “Sociedade e Estado”- V. 25. Nº2, 2010.