



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “PROF. MARIANO DA SILVA NETO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA DOLORES DOS SANTOS VIEIRA

OS ACORDES DAS RELAÇÕES DE GÊNERO ENTRE INTEGRANTES DA
ORQUESTRA JOVEM DA ESCOLA PADRE LUIS DE CASTRO BRASILEIRO EM
UNIÃO-PIAUÍ (2010-2012)



TERESINA

2014

MARIA DOLORES DOS SANTOS VIEIRA

**OS ACORDES DAS RELAÇÕES DE GÊNERO ENTRE INTEGRANTES DA
ORQUESTRA JOVEM DA ESCOLA PADRE LUIS DE CASTRO BRASILEIRO EM
UNIÃO-PIAUI (2010-2012)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim.

TERESINA

2014

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

V657a Vieira, Maria Dolores dos Santos
Os acordes das relações de gênero entre integrantes da
orquestra jovem da Escola Padre Luis de Castro Brasileiro em
União-Piauí (2010-2012). / Maria Dolores dos Santos Vieira _
Teresina: 2013.
187 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal
do Piauí, Teresina, 2013.
Orientação: Prof^a. Dr^a. Maria do Carmo Alves do Bomfim.

1. Relação de Gênero. 2. Música. I. Título.

CDD 305.4

MARIA DOLORES DOS SANTOS VIEIRA

**OS ACORDES DAS RELAÇÕES DE GÊNERO ENTRE INTEGRANTES DA
ORQUESTRA JOVEM DA ESCOLA PADRE LUIS DE CASTRO BRASILEIRO EM
UNIÃO-PIAUI (2010-2012)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Dissertação de Mestrado aprovada em: 25 / 02 / 2014

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim
Orientadora

Profa. Dra. Maria do Amparo Borges Ferro
Examinadora Interna

Profa. Dra. Celecina de Maria Veras Sales
Examinadora Externa

Profa. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa
Suplente

Dedico este trabalho às Juventudes e às Artes unionenses. Incluo também, nessa dedicatória, de uma forma muito especial, o idealizador do Projeto Orquestra Jovem, José Barros Sobrinho, pela sensibilidade e percepção que sempre teve em possibilitar aos jovens de União-Piauí oportunidades de inclusão social através da Arte, dando-lhes visibilidade e contribuindo de forma consistente para o protagonismo juvenil. A Orquestra Jovem de União fez parte de um conjunto de ações pensadas para a juventude, e foi a partir dessas ações que outros movimentos de inclusão e integração juvenil ganharam força na terra do Estanhado, e redimiu mais de cem anos de descaso público com as artes e as políticas públicas voltadas para as juventudes. Dedicar esse trabalho a Zé Barros é apenas assinalar um feito histórico, em tempo de efetivas mudanças e de abertura para vários diálogos, inclusive com jovens que deixaram de ser Futuro para ser o Hoje. Jovens participativos, que tem voz e vez: sonham, realizam, fazem parte, vivem o que dizem e desdizem aquilo que não aceitam, não concebem com a força e a propriedade de ser homem ou mulher.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, pai e mãe onipotente, força, luz, caminho de onde sempre parti em busca dos meus sonhos. Palavra que se multiplica em mim para tornar-me Ser de sensibilidade e acolhimento.

A minha família, âncora e porto seguro. Jardim cultivado pelo amor, respeito e admiração. Nela encontrei o marido Deodato, companheiro devotado, solícito e encantado com a flor-mulher que desabrocha há vinte e cinco anos ao seu lado. Os filhos, Danilo e Deodato Neto, jovens homens, renovação de mim. As filhas Duana Ravena e Diala Rafaela, jovens mulheres, sopros de poesia que confirmam meu viver como dádiva divina, estrada que percorro sempre cheia de esperança, dançando a ciranda do viver com elas e eles, na certeza de que aprendemos a cada passo da dança da vida, a sermos seres humanos mais amorosos e especiais.

Ao meu neto Matheus Vieira Pierote que oportuniza diariamente novas experiências para a mulher avó que se constrói mais sensível e aberta, transportando-me muitas vezes para minha infância, acendendo com novos sopros a criança que ainda vive em mim.

Ao meu genro Douglas Bazzi por fortalecer algumas reflexões acerca das relações de gênero, principalmente no que diz respeito à crença que muitas mulheres tem de serem capazes de mudar seus parceiros e esses fortalecerem, com isso, seus vícios.

A minha mãe e ao meu pai, a quem a falta de instrução nunca privou de ter sabedoria e a grandeza de ser pessoa. A quem o alcance dos degraus da intelectualidade fascina, mas não ofusca o brilho da arte do saber viver, muitas vezes não ensinada na escola. Humildade, respeito, solidariedade, responsabilidade e compromisso são legados que minha mãe e meu pai sempre me deixaram. Humildemente agradeço por me ensinarem a viver e amar como ser humano: mulher.

A duas mulheres que foram esteio e fortaleza nessa empreitada, Valdenia Sampaio, que desde o princípio profetizou essa “Vitória”, e como profetiza apontou-me o rumo e o enfeitou com lindas flores para alegrar e perfumar essa árdua jornada da pesquisa que, florida e perfumada, foi prazerosa de caminhar. Claudilene Lima, que me amparou em sua jovialidade e me permitiu percorrer com ela, de mãos dadas, as muitas vias deste mundo do conhecimento, abrindo espaços e construindo novos olhares sobre os nossos objetos de pesquisa

A minha orientadora, Maria do Carmo Alves do Bomfim, estrela de tantas grandezas, transposição de luz que iluminou os saberes e clareou os percursos que andei em minha pesquisa, orientando-me e amparando-me com doçura, companheirismo e humanidade, de um jeito especial, único, que só “Bomfim” sabe ter. Em seu coração repousei minhas angústias e bebi seu carinho, seu aconchego maternal. Em suas mãos coloquei meus anseios e recebi os conhecimentos multiplicados, limpos e repletos de possibilidades. Com ela sou pessoa do hoje e sigo gerundiando: vivendo, sonhando, amando, sentindo, aprendendo, fazendo e experimentando.

A professora Shara Jane, pela amizade, incentivo e partilhas sociopoéticas que muito contribuíram para o preparo e potencialização do meu corpo-pesquisa. Com ela me senti corpo inteiro, latente, potente; em sua árvore cheia de passarinhos cantantes encontrei os rizomas de ser quem sou, ora flor-dor, ora flor-amor, nem sempre conteúdos separados, muitas vezes misturados em mim, fazendo assombro aos meus achados dentro e fora da minha vida-camarim.

À Adriana Loyola, anjo protetor que sempre esteve ao meu lado em momentos difíceis dessa caminhada. Uma das criaturas mais generosas que já conheci.

Ao maestro Rocha, regente da Orquestra Jovem de União, pelos acordes musicais de sua compreensão, apoio e partilhas durante a pesquisa. Aos professores de música, pela sensibilidade, pelas “notas” impressas em cada integrante da Orquestra e pelo instrumento musical em que transpôs cada jovem, incentivando-o a compreender sua melodia e tocá-la para além de si mesma(o), cantando o sentido de pertencimento e de protagonismo juvenil.

Às integrantes e aos integrantes da Orquestra Jovem de União, e aos seus pais e mães, pelas ricas contribuições que deram ao meu trabalho, imprimindo novas “notas” e ritmos às práticas de relações de gênero entre jovens homens e jovens mulheres. Escutá-los e refletir sobre suas falas me transportou para momentos de minha própria vida e me fez compreender que existem muitas formas de resistência, e que nisso reside a força, a tensão que transforma nossos medos em ações, em atitudes capazes de mudanças e escrita de novos enredos que não contam apenas uma história única, mas várias narrativas, de muitos lugares e de muitas vozes. Obrigada por terem me permitido a escuta sensível de suas almas, de seus corpos.

À Escola Padre Luis de Castro Brasileiro, a todos e a todas que se juntaram nessa busca maravilhosa de conhecer o outro, e ao mesmo tempo de nos revelar, também a nós – muito obrigada!

À Socorro Abreu, amiga querida com quem partilho há muitos anos uma amizade sem tamanho e um cuidar que ela sempre me dedicou, assim a sinto uma irmã de alma, dessas que a vida coloca para ser um dos nossos anjos de guarda, agradeço toda a ajuda na busca de fontes que enriquecessem o meu trabalho: tudo foi valioso e especial, porque veio por suas mãos.

À Maria do Carmo Mendes, minha amiga e comadre, alguém que sempre esteve ao meu lado e com quem eu sempre pude contar, mesmo reconhecendo em mim tantas limitações e falhas, a sua grandeza nunca me negou um abraço, um sorriso de boas vindas e um ombro para desaguar o pranto que a vida fez oceano nos meus olhos. A sua certeza de minha vitória sempre foi um dos meus grandes incentivos. Você sempre é sol que nunca se faz sombra para quem está próximo, mas empresta seu brilho para que o outro seja mais luminoso – para você eu me curvo e a reconheço céu de ternura e amor!

Ao Marcelo Cruz, jovem historiador de quem aprendi a gostar e admirar pelo caráter e, acima de tudo, pela humanidade e respeito que tem aos outros e outras. As nossas partilhas culturais e as trocas de ideias sobre as artes unionenses foram luzes que acenderam meu desejo de compreender a condição de ser e de se fazer homem ou mulher na Orquestra Jovem. A cultura unionense floresceu depois de sua gerência viva, instigadora e transformadora. Obrigada por me ajudar a contar parte dessa nova história cultural de União.

À professora Ivana Maria de Melo Ibiapina, não só pelo excelente trabalho realizado na coordenação da pós-graduação, mas, principalmente, pelo nosso encontro em União-Piauí, semente que hoje colho transformada em frutos doces. A sua amizade é riqueza inigualável. A sua festa ao me ver no Mestrado foi carícia em minha alma. Obrigada!

Ao Nepegeci, que me oportunizou conviver com pessoas maravilhosas, de quem recebi apoio e incentivo para mergulhar em questões pelas quais eu sempre me interessei e que fazem parte do meu estudo.

À professora Lina Carvalho, que desde a graduação foi para mim mais do que uma professora, foi uma amiga sempre pronta para orientar, amparar e apontar o caminho a seguir. Os ensinamentos em Psicologia foram fortes contributos para eu viver essa grande aventura chamada Mestrado!

À professora Rosa Maria de Almeida Macêdo, pelo nosso encontro perfumado na Qualificação, o que fez brotar muitas roseiras em nosso trabalho, o nosso agradecimento e profundo reconhecimento ao valor que suas contribuições imprimiram ao nosso estudo.

À professora Maria do Amparo Borges Ferro, pela sabedoria e extrema espiritualidade com que avaliou meu trabalho na Qualificação, dedilhando com doçura, mas ao mesmo tempo com a firmeza necessária, suas considerações que foram luzes para novos olhares dessa pesquisadora.

À professora Celecina de Maria Veras Sales pelas ricas contribuições e pela forma cuidadosa com que analisou meu trabalho, dando a ele dimensões que eu não supunha que tivesse, tornando-o maior e mais importante através do seu olhar científico, objetivo, lógico, atual, mas, ao mesmo tempo, sensível e acolhedor.

Ao professor Francisco Williams pela presença viva em minha formação acadêmica, pelo carinho e amizade, pela presença que foi marca especial em minha Defesa e pela mensagem que me deixou. Obrigada Mestre!

Às colegas da 20ª Turma, Léia Soares, Regina Abreu, Socorro Silva, Vanessa Nunes, Vilma Mesquita, Francisco Vilanova e Cristiano Assis, pela amizade construída e pelas experiências compartilhadas.

ACORDES DE GÊNERO

Ser homem é diferente de ser mulher.

Mulher nada pode ter do homem?

Homem nada pode ter da mulher?

E mulher que parece homem

Mulher masculina é o que é?

E se o homem for parecido com mulher?

Não tem jeito: macho-fêmea é.

Ora, deixemos disso sem demora,

Existem muitas formas de ser homem

E de ser mulher e não hão de faltar agora.

Não devemos permitir no adiantado da hora,

Compactar homem ou mulher no corpo

Que se espreme e se sufoca numa única forma.

Não se pode mais conceber que o homem é duro

E só a mulher chora...

Não é justo dizer aquilo que o outro é...

Primeiro, por que não sabemos

Depois, cada um, cada uma é o que é...

O corpo é só uma parte daquilo que se pode ver

E guarda segredos e mistérios

Que só revela se quiser...

Assim, é preciso escutar os acordes do gênero

Para essa questão desnaturalizar.

Além de ter a ciência de que

Ser homem ou ser mulher faz-se na vida,

Não se pode estereotipar!

(Dolores Vieira)

RESUMO

Este estudo trata das práticas de relações de gênero entre as(os) integrantes da Orquestra Jovem da Escola Padre Luis de Castro Brasileiro, em União-Piauí, no período 2010-2012, tendo como objetivo geral compreender como as(os) jovens integrantes da Orquestra da Escola Padre Luis de Castro Brasileiro construíam as práticas de relações de gênero entre as(os) integrantes dessa Agremiação e com outras pessoas (maestro, colegas da escola, gestoras, docentes, mães, pais, outros jovens do público), no período de 2010-2012. E específicos: a) identificar conflitos, potencialidades que dificultavam ou facilitavam as relações de gênero, impedindo ou proporcionando uma convivência que respeitasse as diferenças de gênero no espaço da Orquestra e da Escola; b) captar formas de enfrentamento dos conflitos pertinentes às relações de gênero já vivenciados no ambiente da Orquestra e da escola; c) evidenciar aprendizados que atravessavam as relações de gênero, com vistas à construção destas convivências respeitáveis na Orquestra e no conjunto da ambiência escolar. Em termos metodológicos, utilizou-se a conjugação de entrevistas reflexivas individuais, análise documental e observação direta. As entrevistas se delinearão por um processo de conversação reflexiva aberta com doze musicistas jovens da Orquestra, um professor de educação física, uma professora de português e dois professores de música, duas gestoras, duas mães, dois pais, quatro jovens do público da Orquestra e um maestro. Para fundamentar o presente estudo recorreu-se à abordagem qualitativa com enfoque descritivo analítico, que leva em conta e é capaz de descrever fenômenos sociais complexos e particulares, produzidos em face das práticas de relações de gênero entre jovens e outros sujeitos, através da prática de uma arte. Nesse sentido, foi necessário discutir as bases teórico-conceituais de gênero nas convivências entre musicistas e equipe escolar, refletindo sobre as falas e as interações que mantivemos com as(os) interlocutoras(es) da pesquisa, constituindo-se dessas as concepções alimentadas por vários aspectos, sobretudo o poder da música nas novas práticas de relações de gênero anunciadas nessas ambiências. Fundamentam essa discussão autoras e autores como Louro (1997, 2007), Furlani (2007), Bourdieu (2012), Scott (1990), Moreno (1999), Saffioti (2004), Correia (2003), Bomfim e Gonçalves (2011), entre outros. No âmbito desse estudo ficou visível que as práticas de relações de gênero entre essas(es) sujeitos incidem sob a forma como elas são reforçadas na amplitude das relações sociais dessas(es) interlocutoras(es). Tais expressões, quando atravessadas pela arte musical, passaram a materializar posturas diferenciadas daquelas percebidas nas práticas das(os) jovens na Orquestra e na Escola, antes do incremento da música inserida na escola através de Projeto de intervenção às situações de muitas brigas entre alunas(os), *bullying*, desrespeito aos pares e as(os) professoras(es), indisciplina, baixo rendimento escolar, alto índice de reprovação e evasão, baixa autoestima das(os) discentes, relações pouco amistosas entre a escola e a família, entre outros. Além disso, a investigação apontou o diálogo como a forma que as(os) jovens integrantes da Orquestra utilizam para o enfrentamento dos conflitos que vivem nesse ambiente e na escola. Respeito, colaboração, amizade, humildade, compromisso, responsabilidade e escuta foram essências percebidas nesses jovens, compatíveis a valores humanos construídos e em construção por elas(es) nos cenários do estudo, valores que substanciaram o processo de aprendizagem das(os) jovens partícipes. Outras conclusões dizem respeito às contribuições positivas da música para a harmonização das práticas de relações de gênero e para o desenvolvimento humano dessas(es) jovens.

Palavras-chave: Práticas de Relações de Gênero. Jovens. Música. Orquestra. Escola.

ABSTRACT

This study deals with the practices of gender relations between members of the Youth Orchestra of the School "Padre Luis de Castro Brazilian" in União - Piauí, in the 2010-2012 period, with the following objectives general: - To understand how youth members of the school Orchestra "Father of Brazilian Luis Castro" built the practices of gender relations between members of this guild and with other people (teacher, fellow students, administrators, teachers, mothers, fathers, other young public) in the 2010-2012 period. Specific: a) to identify conflicts that hindered or facilitated potential gender relations, avoiding or providing a living to respect gender differences, in the Orchestra and the School space b) to capture ways of coping with conflicts relevant to gender relations already experienced in the orchestra and school environment, c) to evidence learnings that crossed gender relations in order to construct these reputable cohabitation in Orchestra and the whole ambience of the school. In methodological terms we use a combination of individual reflective interviews, document analysis and direct observation. The interviews are outlined by a process of reflective conversation open with twelve young musicians of the orchestra, one physical education teacher, a teacher of Portuguese and two music teachers, two administrators, two mothers, two fathers, four young men from the public and the Orchestra a conductor. To substantiate this study, we used the qualitative approach with descriptive analytical approach that takes into account and is able to describe complex and particular social phenomena, produced in light of the practices of gender relations among young people and other subjects through the practice of an art. In this sense, it was necessary to discuss the theoretical and conceptual bases of gender in cohabitation between musicians and school staff, reflecting on the speeches and the interactions we have had with the interlocutors research, constituting these conceptions fed by several aspects above all, the power of music in new practices of gender relations announced these ambiances. Underlie this discussion as authors and authors: Blonde (1997, 2007), Furlani (2007), Bourdieu (2012), Scott (1990), Moreno (1999), Saffioti (2004), Correia (2003), Bomfim and Gonçalves (2011) and more. Within this study it was apparent that the practices of gender relations between these subjects focus on how they are reinforced in the amplitude of these social relations interlocutors. Such expressions when crossed by the musical art began to materialize differentiated positions of those perceived in practices youth in Orchestra and School, before increasing the music, set the school through design intervention in situations of many fights between students, bullying disrespect to peers and teachers(as), indiscipline, poor academic performance, high rates of repetition and dropout, low self - esteem learners, unfriendly relations between the school and family, among others. Furthermore, the investigation pointed dialogue as the way that young members of the Orquestra use to confront the conflicts that live in this environment and school. Respect, cooperation, friendship, humility, commitment, responsibility and listening essences were perceived these youngsters compatible with human values and built by them in buildings in the study settings, values that have substantiated the process of learning youth participants. Other findings are related to the positive contributions of music to the harmonization of practices of gender relations and human development of these youth.

Keywords : Practices of Gender Relations. Young. Music. Orchestra. School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 01: Nosso chão é pai, é mãe, União, terra querida!	27
Imagem 02: Escolas, nossas histórias e memórias.....	38
Imagem 03: Escola Padre Luis de Castro Brasileiro, a música de sua história	62
Imagem 04: Entre faces de União	63
Imagem 05: Aspectos originários: de banda a orquestra	76
Imagem 06: Vaqueiro e Coral dos Vaqueiros de União: expressões culturais	77
Imagem 07: Banda Validuaté: cortesia de União	78
Imagem 08: Banda de música da Prefeitura de União: inspiração e dignidade cultural.....	79
Imagem 09: Orquestra Jovem: marcas inesquecíveis	83
Imagem 10: Jovens: instrumentos musicais que protagonizam esperança	85
Imagem 11: A música da ópera da convivência	87
Imagem 12: Escola e Orquestra: espaços de complexidades.....	91
Imagem 13: Ensaios de práticas de relações de gênero	101
Imagem 14: A música e os novos ritmos das práticas de relações de gênero.....	111
Imagem 15: Os instrumentos e suas composições humanas.....	126
Imagem 16: Pertencer e protagonizar: caminhos para as juventudes	135

LISTA DE SIGLAS

- Abem-** Associação Brasileira de Educação Musical
- Avau-** Associação dos Vaqueiros de União
- CEB-** Comunidades Eclesiais de Base
- CPT-** Comissão Pastoral da Terra
- EJA-** Educação de Jovens e Adultos
- Geempa-** Grupo de Estudos sobre Educação Metodologia de Pesquisa e Ação
- IBGE-** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- Ideb-** Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IDH-** Índice de Desenvolvimento Humano
- Inep-** Instituto Nacional de Pesquisa em Educação
- LDB-** Lei de Diretrizes e Bases
- LGBT-** Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis
- MEC-** Ministério da Educação e Cultura
- Nepegeci-** Núcleo de Pesquisas em Educação, Gênero e Cidadania
- PCN-** Parâmetros Curriculares Nacionais
- PES-** Planejamento Interno da Secretaria Municipal de Educação
- Peti-** Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
- PIB-** Produto Interno Bruto
- Pnud-** Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- Semasc-** Secretaria Municipal de Assistência Social e Cidadania
- Semec-** Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 OUVINDO OS ACORDES DAS RELAÇÕES DE GÊNERO: percursos metodológicos da pesquisa	25
1.1 As cantigas que embalaram os desejos para eu dançar a ciranda das relações de gênero	26
1.2 Fundamentos teórico-metodológicos: a batuta marcando o compasso da pesquisa	47
2 UNIÃO: de fazenda de gado a espaço de culturas juvenis	61
2.1 A Escola: regendo relações de gênero e (des)musicalizando identidades juvenis	63
2.2 De banda a Orquestra Jovem de União: o aboio das juventudes	76
3 JOVENS INTEGRANTES DA ORQUESTRA: arranjos e desarranjos nos conflitos da ópera da convivência	84
3.1 Jovens da Orquestra, que instrumentos são? De que materiais são feitos?	87
3.2 A Orquestra e a Escola: espaços de convivência ou de (in)diferenças?	91
3.3 Jovens: enfrentando conflitos e ensaiando práticas de relações de gênero	100
3.4 A música do gênero: compreendendo as notas musicais para tocar em frente	107
3.5 A música: novos ritmos nas relações de gênero da Orquestra, da Escola e da Família ..	111
4 OS INSTRUMENTOS TOCAM OBRAS-PRIMAS: os aprendizados da música	125
4.1 Os valores humanos: orquestrando as relações de gênero na Orquestra, na Escola e na Família	127
4.2 Jovens do público cantam e aplaudem a música viva do pertencimento e do protagonismo juvenil	135
4.3 A musicalidade e as partituras dos Direitos Humanos nas práticas de relações de gênero na Escola e na Orquestra	141
CANTOS DA LIBERTAÇÃO: um coro de vozes nas considerações finais	147
REFERÊNCIAS	157
APÊNDICES	
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

Esta dissertação é resultado de um longo e reflexivo processo acerca da vida escolar, das experiências como mulher e professora da Educação Básica da Rede Pública e Particular e, de uma forma muito especial, fruto do olhar para a escola Padre Luis de Castro Brasileiro, instituição de ensino pública municipal, ventre que gestou a Orquestra Jovem de União, de 2010 a 2012. É produto de uma investigação qualitativa, de enfoque descritivo analítico, realizada através de entrevistas reflexivas semiestruturadas individuais desenvolvidas a partir de uma conversação aberta com doze musicistas jovens (homens e mulheres) da Orquestra Jovem, que no primeiro encontro concordaram em ser identificados por nomes de instrumentos musicais constantes da Orquestra. Nesta pesquisa elas serão: Flauta Transversal, Violino, Clarinete, Bombardino, Percussão e Lira; eles, por sua vez, serão: Contrabaixo, Trompete, Violoncelo, Sax tenor, Saxofone e Trombone.

Os(As) demais interlocutores(as) seguirão a nomenclatura da função que desempenham ou do tipo de relação que estabelecem com o grupo, do ponto de vista dessa função ou do vínculo de parentesco existente entre as partes (diretora, coordenadora pedagógica, mãe, pai, maestro e jovem do público); recebendo tratamento diferente os professores das disciplinas regulares, identificados conforme o componente curricular que ministram: professor de Educação Física, professora de Português. Os docentes de música responderão pelos nomes professor de Música Erudita e professor de Música Popular. Foram aplicados a esses(as) os mesmos instrumentos de coleta de dados anteriormente explicitados. Utilizamos também a observação direta e a análise documental. A configuração dos dados se deu pela análise de conteúdo, cujos procedimentos utilizados serão detalhados e discutidos no capítulo I, no qual explicamos os percursos trilhados pela pesquisa.

Ressaltamos que desvelar o cotidiano da escola e da Orquestra foi marco referencial indispensável para que enxergássemos as representações de gênero reveladas na construção social das práticas educativas musicais e escolares que permeavam as formas de convivência nesses espaços, bem como possibilitou a análise compreensiva das ideias expressadas ou não pelos interlocutores do estudo acerca do “ser feminino” e do “ser masculino” nessas ambiências. Não foi fácil para a pesquisadora interpretar, principalmente aquilo que não queria ser revelado, mas também não podíamos nos esquivar do objetivo do nosso estudo; então, nos mantivemos firmes e atentas a todas as manifestações de gênero que pudéssemos capturar. Dessa forma, percebemos, como Bomfim e Gonçalves (2011, p.152) que:

[...] é complexa a discussão sobre gênero porque se evidencia a dificuldade em discutir questões que fazem parte do cotidiano e que envolvem a vida das pessoas, as quais, em última instância, estão sendo questionadas e até discriminadas sobre o jeito de “ser feminino” e de “ser masculino”. Jeito que, inclusive, é construído, mas que muitas vezes não é aceito, por não se enquadrar no padrão estabelecido culturalmente na nossa sociedade, ou não é entendido por parte significativa de educadores.

A intenção deste estudo desde o princípio foi compreender as práticas de relações de gênero entre jovens integrantes da Orquestra (desses com a equipe escolar, colegas da agremiação, da escola, de outros espaços; entre esses, a família), na perspectiva de uma boa convivência nas ambiências da escola e da Orquestra. Nesse sentido, a escuta de sucessivos depoimentos de musicistas, docentes, gestoras, pais, mães e outros jovens do público oportunizou o olhar e o ver nas relações construídas ou em construção entre esses sujeitos, limites e possibilidades. Candau (2003), sobre isso argumenta que não devemos contrapor igualdade e diferença, pois a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferenças não são oposições à igualdade, e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o “mesmo”, à “mesmice” (grifos da autora).

Coadunamos com o pensamento da autora, pois a diferença sempre vai existir, é uma característica do que é humano. Cada pessoa é um ser irrepetível e especial em suas particularidades. Não pode haver homogeneização nas formas de ser homem ou de ser mulher. Nesse caso, a igualdade é nociva, porque significa essa produção em série, que configura o “mesmo” e a “mesmice” criticada nessa premissa, e limita o ser humano aos estereótipos validados pelo imaginário social vigente em cada tempo e sociedade.

A diferença se apresenta, por esse ângulo, condição indispensável para que a diversidade seja o cenário de práticas de relações de gênero que repudiam qualquer tipo de modelo de ser homem ou de ser mulher, e que não respeite as individualidades de cada ser humano. A contraposição que deve ser refletida é aquela que tenta homogeneizar a própria diferença, gerando o campo opositor das desigualdades. São essas as nascentes de muitas divisões, especialmente as de cunho sexual.

Apresentamos, a partir desses rizomas, os fertilizantes, adubos e tratos culturais que concorreram para o aparecimento de brotos na árvore um tanto carcomida das práticas de relações de gênero, além de descrever a consistência e a inconsistência da seiva que chegava às folhas das relações humanas, vicejando ou murchando-as, a ponto de retardarem ou até esterilizarem a função produtiva das flores, que assim ocorrendo nunca se tornarão frutos,

quando muito serão minguados rebentos da amargura e da solidão. Nessa perspectiva, os estudos de Louro (1994, 1997, 2007), Matos (1997), Bomfim (2006, 2011), Moreno (1999), Scott (1990), Safiotti (2004), Furlani (2007), Bourdieu (2012), entre outros que abordam temas relevantes referentes ao objeto de pesquisa, serão os principais aportes teóricos que subsidiarão a construção das discussões sobre a temática.

Foi a busca da qualidade dos frutos, enquanto valores humanos construídos, ou a ausência desses nas práticas de relações de gênero da escola e da Orquestra, motivação para que chegássemos ao objeto de estudo, aos pressupostos teóricos a respeito desse tema, e aos resultados alcançados nesta pesquisa, que não oferecemos como obra pronta e acabada, mas um diálogo contínuo fundado em fortes argumentos que se traduzem em processo de construção, desconstrução e reconstrução, no mesmo movimento e dinamicidade das práticas sociais que sempre alcançaram os jovens, principalmente aqueles que pelas circunstâncias se encontram em situações de vulnerabilidade e exclusão social.

Este trabalho representa a vontade imperiosa de mudanças, de buscar novas vias, novos caminhos para as práticas de relações de gênero entre jovens. É importante também esclarecer que desconhecíamos os limites entre o fenômeno a ser estudado, os aspectos individuais e sociais profundamente imbricados nessa empreitada investigativa. À proporção que procurávamos desvelar as questões de gênero nos contextos pesquisados, mais nos compreendíamos como sujeitos dessa sociedade que tem no “sexo” o elemento determinante da identidade de homens e de mulheres. Essa “universalização” de elementos sociais diferenciados em função do sexo é discutida profundamente por Bourdieu (2012, p.45):

A dominação masculina encontra assim reunidas todas as condições de seu pleno exercício. A primazia universalmente concedida aos homens se afirma na objetividade de estruturas sociais e de atividades produtivas e reprodutivas baseadas em uma divisão sexual do trabalho de produção e de reprodução biológica e social que confere aos homens a melhor parte, bem como nos esquemas imanentes a todos os *habitus* moldados por tais condições, portanto, objetivamente concordes, eles funcionam como matrizes das percepções, dos pensamentos e das ações de todos os membros da sociedade, como transcendentais históricos que, sendo universalmente partilhados, impõem-se a cada agente como transcendentais.

Ao refletirmos sobre as situações apontadas investigadas pensávamos ainda sobre como fomos nos construindo mulher, feminina, filha, irmã mais velha, esposa, mãe, avó, professora, pesquisadora. Essa proximidade com a nossa própria história de vida foi condição indispensável para sentirmos na pele toda a contextualização em que vêm se concretizando as

práticas de relações de gênero e o porquê delas permanecerem se configurando de forma tão desigual, inclusive no ambiente escolar. Essa subjetividade, entretanto, não foi circunstância de comprometimento do corpo-pesquisador, ao contrário, foi tempero que realçou os sabores da pesquisa, mesmo quando teve o gosto amargo, e se encontrar conservados para se perpetuarem em indiferenças e intolerâncias.

Pesquisadores têm descrito a escola como espaço “produtor e reprodutor” de diferenças, distinções, desigualdades e, conseqüentemente, de preconceitos de gênero (LOURO, 1997, 1998, 1994, 2007; VIANNA, 1998; SPONCHIADO, 1997; CARVALHO, 2003; ROSEMBERG, 2001), sendo consenso em suas pesquisas sobre gênero a ideia de que a escola, bem como outras instituições e práticas sociais, constituem-se e são constituídas pelas relações de gênero. Esses estudos fortalecem nossa jornada investigativa.

Outro reforço vem dos nossos cinco sentidos, que foram despertados para que sentíssemos o gosto, o cheiro, para que pudéssemos ouvir os acordes das relações de gênero e captássemos a melodia, os ritmos, as canções, os instrumentos que as tocam, as formas como são tocadas e quais as partituras que as materializam em práticas sociais, históricas e culturais da vida de jovens homens e de jovens mulheres em cenários tão complexos e repletos de diversidades, considerando a educação musical como elemento que interfere nessas relações. Foram esses alguns dos fenômenos que deram consistência à descrição real de tais relações no âmbito da Escola e da Orquestra.

[...] a música é um tipo de arte com imenso potencial educativo já que, a par de manifestações estéticas por excelência, explicitamente ela se vincula a conhecimentos científicos ligados à física e à matemática, além de exigir habilidade motora e destreza que a colocam, sem dúvida, como um dos recursos mais eficazes na direção de uma educação voltada para o objetivo de se atingir o desenvolvimento integral do ser humano (SAVIANI, 2003, p.40).

A escolha desse campo de interesse floresceu como planta híbrida, dessas em que são alterados os genes para que se tornem mais resistentes, pois é garantia de que dessa forma ela sobreviverá às intempéries do clima, da acidez da terra e a outras condições adversas. Assim, brotou forte, bem nutrida, nascida de parto natural, não sem dores; porém, com o reconhecimento de que doa a quem doer, o que se é faz parte da natureza humana. Nessa perspectiva, foram necessárias muitas idas e vindas em nossa própria vida, nos entendimentos que tínhamos acerca da mulher que deveríamos ter sido, mas que pela [...] “trama das relações de gênero, com fios da audácia” (MOTTA, 2013, p.44) e da resistência, tantas vezes

camufladas em doçura e condescendência, acabamos sendo o que somos: Mulher, e parafraseando Caetano Veloso, que sabe a dor e a delícia de ser o que é.

A invocação desse contexto nos acendeu outras ocorrências, uma delas é a que diz respeito aos impasses da nossa escolarização. A escola nunca foi “coisa recomendada” por nosso pai; para ele, tratava-se de algo dispensável, pois não ensinava o que as pessoas precisavam aprender. Não via muita utilidade em mulher aprender a escrever e perguntava: “Para que serviria?” “Para escrever cartas aos namorados?” Nesse contexto patriarcal, nossa mãe quebrava a tradição e balançava o reinado masculino com seus contrapontos, já não era círculo vicioso, mas virtuoso. Para ela, a escola representava a oportunidade, o avanço que desejava para as filhas e para os filhos. Talvez, pelo fato de serem encarregadas da educação dos filhos, as mulheres em geral sejam tão onipotentes. Imaginam-se capazes de operar mudanças no companheiro, quando, a rigor, ninguém muda outrem (SAFFIOTI, 2004).

Muitas dessas questões atravessaram nosso olhar de mãe, de professora, de mulher, desde as articulações embrionárias da Orquestra Jovem quando, pelo senso comum, já registrávamos na formação de outros conjuntos orquestrais, seja em nível de Estado ou no contexto nacional e até mundial, a quase totalidade de integrantes masculinos nesses agrupamentos. Esse nosso olhar nos fez buscar a confirmação ou a negação do conceito que trazemos das relações de gênero como sendo relações entre homens e mulheres, mulheres e outras mulheres, homens e outros homens (hetero e homossexuais) sem desigualdades postas pela tradição cultural, histórica ou social que negue os Direitos Humanos, e considerando previamente a existência dessas, nos interrogamos como elas se constroem nessa Orquestra. Também intencionamos investigar se a música contribuiu ou não para a (re)construção dessas relações no interior da Agremiação e da Escola, buscando as contribuições mais visíveis.

Propomos com essa pesquisa falar do nosso lugar e dizer o que pensamos, respaldadas na autoridade de autoras e autores, com o nosso próprio pensamento, expressão da mulher que se constrói em nós a cada tempo e contexto novo e com a qual edificamos as nossas práticas de relações de gênero, no sentido do bem viver com outras e outros. Queremos também manter a visibilidade dos jovens homens, sem tornar as jovens mulheres invisíveis ou restritas ao lugar decorativo apenas da beleza, e não da competência.

Dessa forma, sentimo-nos profundamente instigadas a mergulhar nas águas profundas, turvas, às vezes mar revolto, das práticas de relações de gênero em dois espaços considerados propositivos de complementação e, ao mesmo tempo, produtores de *apartheids*,

ambientes contraditórios geradores de distanciamentos e aproximações delimitadas por determinados marcadores sociais. Essas particularidades se mostravam como resiliências muitas vezes banalizadas, que permeavam as relações e se constituíam em várias formas que o preconceito, a discriminação, a exclusão e as indiferenças se utilizam para naturalizar as desigualdades entre homens e mulheres.

A prática docente nos privilegiou com vivências ímpares, dessas que só a sala de aula proporciona, pois revelam as verdadeiras faces dos sujeitos que instigados, provocados, sucumbem a uma revolução mental, emocional, corporal, e se colocam de frente consigo mesmos, de uma maneira que derramam suas essencialidades, revelando as impressões, as representações e os valores que cultivam do gênero. De acordo com essas essencialidades, o tempero, as iguarias do banquete das práticas de relações de gênero se apresentaram apetitosas ou insípidas.

Para essa ceia cada pessoa pesquisada trouxe ingredientes de suas pregnancies¹ sobre e no corpo, é assim que são preparados os alimentos, utilizando utensílios, recipientes que permanecem fechados para conservarem odores e sabores, assim também são mantidas as feminilidades e as masculinidades, é dessa forma que se constroem os jeitos, os lugares e os fazeres adequados a homens e mulheres, por isso foi imprescindível a compreensão de como isso ocorreu na Orquestra e na Escola, entre jovens em formação.

Queremos ressaltar que a utilização de gênero como categoria de análise social implica dizer que estudos sobre mulheres são indubitavelmente, também, estudos sobre homens, e entre elas e eles, por isso, nosso posicionamento ao estudar as relações de gênero na Escola Padre Luis de Castro Brasileiro e na Orquestra Jovem de União deu-se de forma relacional, buscando sempre o sentido de equidade ou desigualdade, através das vivências que definam as(os) jovens em termos recíprocos. Estudar essas(es) jovens foi ao mesmo tempo estudá-las(os) em práticas que lhes proporcionam o cultivo de uma arte, de forma que percebêssemos valores construídos ou em construção, e ainda pudêssemos refletir sobre os Direitos Humanos, caminhos para uma convivência verdadeiramente democrática.

Diante disso, gênero torna-se um conceito útil para a compreensão de muitos comportamentos de mulheres e homens. Para chegarmos ao entendimento das relações de gênero é fundamental lembrar que não nascemos sabendo ser homem ou ser mulher, com uma

¹ Nesse estudo significa aquilo que o ser humano traz em si como marcas de sua cultura, de suas vivências e de suas representações sociais sobre o masculino e o feminino.

ou outra característica, mas que aprendemos ao longo da nossa vida, nas coisas que experimentamos, de acordo com nossa cultura, com nossos valores. O fato é que essa aprendizagem pode construir muitas (in)diferenças entre as pessoas e muitas desigualdades nas relações de gênero.

Matos (1997) argumenta que a categoria gênero necessita de um território específico para si, em virtude das insuficiências das convergências teóricas existentes para explicar a manutenção das desigualdades entre homens e mulheres. Na condição de nova categoria o gênero vem buscando dialogar com outras categorias históricas já existentes, mas, erroneamente é ainda empregado como sinônimo de mulher, uma vez que seu uso teve uma aceitação maior entre os estudiosos dessa temática.

Assim, para concretizar os objetivos propostos precisávamos definir critérios que sustentassem o problema investigado: como as(os) jovens integrantes da Orquestra da Escola Padre Luis de Castro Brasileiro construíam as práticas de relações de gênero entre as(os) integrantes da Associação e com outras pessoas (maestro, colegas da escola, gestoras, docentes, mães, pais, outros jovens do público) no período 2010-2012?

Essa proposição investigativa contou com os seguintes objetivos específicos: a) identificar conflitos, potencialidades que, respectivamente, dificultavam ou facilitavam as relações de gênero, impedindo ou proporcionando uma convivência que respeitasse as diferenças de gênero no espaço da Orquestra e da Escola; b) captar formas de enfrentamento dos conflitos pertinentes às relações de gênero já vivenciadas no ambiente da Orquestra e da escola; e c) evidenciar aprendizados que atravessavam as relações de gênero, com vistas à construção de convivências respeitáveis na Orquestra e no conjunto da ambiência escolar.

Para chegar a esses objetivos trabalhamos com as seguintes questões norteadoras: Como as(os) jovens consideram a convivência na Orquestra e na Escola, do ponto de vista das práticas de relações de gênero? Quais os conflitos que dificultam as relações de gênero e impedem a convivência que respeite as diferenças de gênero no espaço da Orquestra e da escola? Como, com suas potencialidades, exercitam práticas de enfrentamento dos mesmos no espaço da Orquestra e da Escola? A educação musical contribuiu de alguma forma para o aparecimento de novas práticas? Que práticas são essas? Foi na busca de respostas para esses e outros questionamentos que foram se agregando ao longo do percurso da investigação, recheando-a de novas incertezas e inconclusões, que nos sentimos desafiada a desenvolver esta pesquisa.

Como já registrado, foram delimitados campos de pesquisa, a Escola Padre Luis de Castro Brasileiro e a Orquestra Jovem de União, essa última, extensão da primeira e estratégia pedagógica de intervenção do poder público, através da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Semec) e da gestão da escola, como mediação e como espaço de construção de valores positivos para a superação dos inúmeros conflitos que se davam no âmbito da escola, parte significativa desses, devido às práticas de relações de gênero entre os jovens homens e as jovens mulheres (hetero e homossexuais), entre pais, mães, professoras, professores, o que tornou urgente a compreensão das práticas de relações de gênero predominantemente entre esses(as) interlocutores(as).

Na conjuntura em que o estudo foi realizado, a Orquestra Jovem de União tem cinquenta e quatro integrantes, dos quais vinte e seis são mulheres e, apesar desse quantitativo, ainda é apenas um espaço misto, que apresenta contradições nas relações de gênero, desde as formas de ingresso das jovens mulheres, diferente e em descompasso com a dos jovens homens. Confirma parte dessa contradição o não estabelecimento da quantidade de vagas iguais para homens e para mulheres, pois o que observamos é que as jovens foram se agregando à Orquestra, à medida que os jovens homens foram desertando ou as convidando, devido à proposta de ampliação da Banda para Orquestra, necessitando de um número maior de instrumentistas.

As jovens não se manifestaram no tempo e nem em quantitativo igual aos jovens homens, talvez por acanhamento, o que demandou tempo e esforço para ser vencido, carecendo inclusive de investimentos na autoimagem e nas aderências sociais dos adultos modelos, principalmente as mães, para que elas se internalizassem como energia capaz de potencializar afazeres, saberes e práticas de vida e na vida.

Essas novas facetas que foram surgindo durante o percurso da pesquisa deram origem a novas questões a serem investigadas; assim, nos lançamos em busca do desvelamento dessas questões: Existem diferentes níveis de profissionalização entre musicistas homens e mulheres? Quais os motivadores dessas diferenças? Como elas foram construídas? Quais implicações elas trazem para as relações de gênero no espaço da Orquestra? São nuances dessa natureza que consolidaram a necessidade de realizarmos este trabalho, não como a execução de uma tarefa puramente acadêmica ou um fazer intelectual "neutro", mas interesse genuíno e comprometido em contribuir para proporcionar aos sujeitos da pesquisa, homens e mulheres em seus múltiplos estágios, contextos, faces, elementos para

a construção de práticas de relações de gênero mais humanizadas e menos desiguais, independente da diferença de sexo, classe, credo ou raça.

Queremos ainda registrar que assumimos ser a pesquisadora entusiasta deste assunto, ao mesmo tempo em que temos a humildade de reconhecer que não temos as credenciais de tratar essa temática como uma especialista, assim, os vãos que deixamos nesse trabalho são convites e provocações para que outras pesquisadoras e outros pesquisadores venham preenchê-los com novos sopros de saberes e de esperança, possibilitando a construção de um conviver mais acolhedor e respeitoso entre os seres humanos. Esse é o verdadeiro sentido universal de humanidade, e nele está o lugar de homens e mulheres, sem diferenças sociais determinadas pelas divisões sexuais, porque para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade, devemos observar não exatamente ou apenas seus sexos, mas, sim, tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos (LOURO, 1997).

Apreender a realidade em todas as suas particularidades é uma de nossas mais fecundas preocupações, assim, na intenção de promover discussões pertinentes nos espaços específicos do estudo, às quais intrinsecamente se relacionam as bases teórico-conceituais de gênero, de convivência, de conflito e suas formas de enfrentamento, das evidências de aprendizados advindos da educação musical, sendo essas informações extraídas das falas e das interações das(os) interlocutoras(es) na escola e na Orquestra, decidimos construir daí as categorias de análise. Para contemplar esses anseios semeamos o caminho dessa dissertação com as mais diversas sementes colhidas dos canteiros chamados: Escola, Orquestra Jovem, Música, Sociedade, e com elas plantamos os jardins dos quatro capítulos que se apresentam em várias cores e tons, além de referências, apêndices e anexos.

O primeiro capítulo – **Ouvindo os acordes das relações de gênero: percursos metodológicos da pesquisa** – foi dividido em duas seções. Iniciamos por falar um pouco sobre nossa história de vida e nossa trajetória como professora-pesquisadora, porque consideramos que nelas estão as motivações que nos levaram ao interesse e ao envolvimento com o tema, bem como a sua escolha como campo de investigação. Em seguida, enfatizamos os fundamentos teórico-metodológicos que embasam a pesquisa, além de tratarmos sobre o método descritivo analítico que utilizamos, destacando-o como dispositivo promotor de novos olhares que nos possibilitaram diferentes compreensões para as práticas de relações de gênero. Descrevemos também as etapas de organização dos percursos da pesquisa que vêm, nesse trabalho, entremeadas com a descrição e análise de fenômenos identificados na empiria, esclarecendo que essas não se restringirão apenas a esse capítulo.

O segundo capítulo – **A escola: regendo relações de gênero e (des)musicalizando identidades juvenis** – está organizado em duas seções. Iniciamos esse capítulo contando um pouco da história da cidade de União, que é celeiro de arte. Em seguida, na primeira seção, damos o mesmo tratamento à Escola Padre Luis de Castro Brasileiro. Na segunda seção, retomamos a história de União, utilizando-nos de seu veio artístico para situar o cenário que antecede a criação da Orquestra Jovem de União. Finalizamos o capítulo contando um pouco da trajetória da Orquestra.

O terceiro capítulo – **Jovens: arranjos e desarranjos na ópera da convivência** – foi dividido em cinco seções e, como sugere seu título, trata da convivência entre as(os) jovens na Orquestra e na Escola. Nele iniciamos a primeira seção mostrando os integrantes da Orquestra que fizeram parte da pesquisa. Na seção seguinte descrevemos a convivência entre musicistas, utilizando as impressões dessas(es) e, a partir delas, procuramos identificar conflitos e as formas de enfrentamento desses, ensejando analisá-los sob o foco das relações de gênero já vivenciadas na ambiência da Orquestra e no espaço escolar, consubstanciadas nas contribuições de autoras e autores como: Jares (2008), Chrispino (2002), Scott (1990), Moreno (1999), Louro (1997, 2007), Guimarães (2006), Bomfim (2006) e Matos (2006), entre outros e outras. Na terceira seção fazemos uma reflexão acerca das concepções de gênero explícitas na linguagem que circula entre docentes da Escola Padre Luis de Castro Brasileiro e na Orquestra, revelando as implicações que trazem para a forma como as(os) jovens constroem essas relações e, ainda, para o modo como são percebidas(os) e, até mesmo, definidas(os) a partir de certos estereótipos juvenis. Ainda refletimos sobre as contribuições da aprendizagem da música para o desenvolvimento humano dessas(es) jovens, e como ela contribuiu para avanços na aprendizagem escolar e enfrentamento de conflitos nos espaços pesquisados, possibilitando a aproximação entre jovens homens e jovens mulheres, interferindo positivamente na prática dessas relações. No final do capítulo também descrevemos a valoração que as(os) jovens dão à música, e as contribuições que reconhecem terem recebido da educação musical, que foram incrementos para que alguns repensassem suas vidas.

O quarto capítulo- **Os instrumentos tocam obras-primas: os aprendizados da música** - organizamos a primeira seção no sentido de fazermos uma reflexão em torno dos valores construídos ou em construção pelas(os) interlocutoras(es), qualidades resultantes da prática da música e que foram elementos da transformação positiva de muitos dos comportamentos que geravam (in)diferenças ou desigualdades entre musicistas e outros sujeitos, particularmente na Orquestra e na Escola. Na segunda seção abordamos o sentido de pertencimento das(os)

jovens, refletindo as mudanças pessoais dos sujeitos, considerando “o pertencer à Orquestra” fator decisivo para o protagonismo dessas(es) jovens, a partir do pensamento de outros jovens (do público da Orquestra). Encerramos o capítulo discutindo o conceito de Direitos Humanos, retomando historicamente alguns aspectos que auxiliam na compreensão das raízes das desigualdades sociais e a estreita relação que se estabelece com as questões de gênero, aproveitando também para discutir a necessidade do respeito aos Direitos Humanos.

Enfim, finalizamos apresentando **nossas considerações finais**, que acreditamos trazerem avanços, no sentido de termos na educação musical a mais importante contribuição para a (re)construção das práticas de relações de gênero investigadas; mas, reconhecendo ainda muitas inconclusões a respeito do estudo empreendido e as espalhando para serem sementes do comprometimento e da manutenção, através de lutas e pesquisas, de constantes vigílias e intervenções a práticas arraigadas de negação de direitos e de naturalização das inferioridades nas relações de gênero.

1 OUVINDO OS ACORDES DAS RELAÇÕES DE GÊNERO: percursos metodológicos da pesquisa



Para musicalizar as relações de gênero

Na cidade, a notícia logo correu

Na escola, a novidade ferveu:

- Aulas de música!

Para quem quisesse aprender,

Só precisava vontade ter,

Pois na questão da habilidade,

O maestro ia dizer:

- Para esse ou aquele instrumento,

Quem tem habilidade é você!

Assim começou essa história

De sucesso improvável de acontecer.

Numa escola cheia de conflitos,

Os acordes das relações de gênero

Foram ouvidos para valer.

Em instrumentos que tocaram

As profundezas de cada SER!

(Dolores Vieira)

As orquestras, de um modo geral, têm se configurado em espaços profundamente masculinos, pois são poucas as mulheres musicistas nesses universos. Identificamos que nessas agremiações as mulheres, além de serem sempre minorias, são as instrumentistas de instrumentos musicais leves, como violinos, flautas; compondo imagens transcendentais de delicadeza. Na Orquestra Jovem, a princípio essa realidade parece ter sido semelhante, mas pouco a pouco as jovens foram chegando e se mostrando capazes de tocar vários outros instrumentos. Houve jovens mulheres que tocaram violinos, porém, instrumento como o trombone, por ser pesado, muitas vezes apontado como inadequado para musicistas femininas, foi tocado por uma jovem mulher.

Essa realidade, a nosso ver, trouxe muitas implicações, do ponto de vista das relações de gênero, porque ao se tornar espaço comum para mulheres e homens, a Orquestra alterava

todo um contexto histórico e cultural. Pensamos nisso na perspectiva do avanço. Por outro lado, foi necessário reconhecer que o fato de ingressar na Orquestra, aprender e passar a tocar um instrumento considerado adequado para homens, não significava igualdade de oportunidade, se não fossem oferecidas condições igualitárias de aprendizagem, de permanência e progressão no grupo, a jovens homens e a jovens mulheres.

Mediante essas possibilidades ou limitações surgiu a vontade de investigarmos como jovens mulheres e jovens homens construam práticas de relações de gênero entre elas(es) e com outras e outros da escola, da família e do público. Também buscamos compreender a convivência dessas(es), a partir dessas relações. Para alcançar esses objetivos observamos aulas de iniciação musical, para ter a visão tanto do crescimento profissional quanto da equidade de gênero entre as(os) jovens desse grupo. Mantivemos conversas periódicas com o maestro para avaliação do projeto, considerando principalmente dificuldades e avanços das(os) jovens.

Nesse sentido, observamos que as(os) instrumentistas trocaram de instrumentos durante a fase de adaptação, buscando aquele que mais se adequava às suas habilidades artísticas ou para construir outras possibilidades de aprendizagens musicais, pelo domínio de diversos instrumentos, além de refletir sobre a ocupação hierárquica de alguns membros, que de aprendizes passaram a monitoras(es), com a autoridade de dar aula de iniciação musical. Essa observação foi salutar para a apreensão da natureza das práticas de relações que estavam sendo construídas, mesmo inconscientemente.

Essas foram questões que pontuaram nosso primeiro olhar para o objeto que tanto nos afeta e encontra eco em nossa própria história de vida. Assim, nos debruçamos sobre essa trajetória juvenil, não apenas para contar uma história de superação, mas tentar compreender as práticas de relações de gênero que estão embutidas nessas vivências. Iniciamos rememorando nossa história de vida e o tempo que antecedeu a Orquestra, quando fomos embaladas por outras cantigas e cirandas, e é sobre elas que passaremos a tratar nessa primeira seção desse capítulo.

1.1 As cantigas que embalaram os desejos para eu dançar a ciranda das relações de gênero

Nosso canto vem encantado com a nossa terra natal, embalado pelas cirandas que dançamos desde nossa gestação e nascimento. A cidade de União é nosso chão, é nosso pai, é nossa mãe. Nela plantamos nossos sonhos e os colhemos, às vezes, realidades perpetuadas em

raízes ressequidas pelo preconceito e pela discriminação que pautam as práticas de relações de gênero na família, na escola, na vida.

Imagem 01 - Nosso chão é pai, é mãe, União, terra querida!



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Desse modo, o pequeno município é um pedaço do Piauí que conserva ainda, como tantas outras cidades nordestinas, muitos aspectos da tradição de práticas de gênero cujas representações sociais escrevem uma história que se não invisibiliza as mulheres, também não as trata em níveis de igualdade de gênero. Essa aldeia urbana brasileira cantada em versos poéticos sabe mostrar sua força, como narraremos de agora em diante.

União, substantivo feminino, significa neste estudo não apenas o lugar, mas a junção e a aliança para novas investidas nas práticas de relações de gênero. A União que descrevemos de forma literária parece dar sonoridade às diferenças que muitas vezes são as rimas das desigualdades. Essas foram as panorâmicas que serviram para iluminar os caminhos trilhados pela pesquisadora nessa seção que se inicia cantando: “União, terra querida! Do sol, tu és irmã! Filha do Parnaíba, És minha esperança!”, versos retirados do hino de União, de autoria de dois professores unionenses.

Esses versos nos fizeram pensar nas práticas de relações de gênero que almejamos encontrar, mesmo que em tempo futuro, na Orquestra e na Escola, relações fraternas em que homens e mulheres se reconheçam como irmãos. Nessa perspectiva, a igualdade implícita no verso “Do Sol tu és irmã” nos encaminhou para reflexões sobre a concepção de poder no seio familiar, quando percebemos nas relações familiares tratamentos diferentes para irmãos e irmãs, por serem masculinos e femininos.

Tais pensamentos nos fizeram refletir sobre o velho monge, como poeticamente é conhecido o rio Parnaíba, que margeia a cidade, como aquele pai que não represa as águas das práticas de relações de gênero no patriarcalismo, centralizando o poder no androcentrismo, mas deixando as relações livres para seguirem o curso das águas das convivências pautadas no respeito e na solidariedade. Observamos, nesses versos, indícios de que a temática investigada nesse estudo aflora em vários trechos do hino, como sinais de inspiração, de esperança e de outros cantares para essas práticas. Essa é a forma que encontramos para registrar que os acordes das relações de gênero estão por toda a parte, mas carecem de escuta e percepção.

Falar dessa riqueza natural tem o objetivo de anunciar a cidade de União, da qual apresentaremos alguns aspectos históricos que nos permitirão refletir sobre elementos originários desse município. Conforme o anunciado, União se originou de uma antiga fazenda de gado chamada Estanhado, no Estado do Piauí, e fica bem próxima à capital, Teresina. Conta hoje com uma população aproximada de 41.956 mil habitantes, dentre os quais, 18.756 mil são homens e 23.444 mil são mulheres (IBGE, 2010).

Essa cidade vem crescendo muito em alguns setores e alcançou a maioria dos seus 160 anos com a formosura de uma moça no auge da beleza e cheia de (en)cantos. Muitos são os progressos que vemos nas várias áreas: saúde, educação, economia; no entanto, percebemos certa imobilidade social no que diz respeito às mulheres. Na Câmara de Vereadores, por exemplo, somente uma das treze cadeiras é ocupada por mulher.

A história aponta que houve apenas uma mulher prefeita, e essa não foi votada, mas nomeada para cumprir um pouco mais de dois meses de mandato eletivo; e embora não tendo sido eleita, Maria Castelo Branco Medeiros, a Dona Bibi, como era chamada, foi uma mulher à frente de sua época. No curto espaço de tempo em que foi prefeita procurou deixar as finanças do município em ordem, tendo, para isso, enfrentado a resistência do candidato a prefeito, Francisco Narciso da Rocha, que devia aos cofres públicos impostos acumulados de cinco anos. A então prefeita usou da autoridade que lhe investia o cargo e exigiu o pagamento da dívida pública, conseguindo que o candidato inadimplente pagasse o que devia ao povo e ainda lhe pedisse desculpas.

Maria Castelo Branco Medeiros era professora, formada pela Escola Normal Antonino Freire, instituição que se prestava, à época, à educação das elites, embora com algumas exceções. Ela foi nomeada professora para o Grupo Escolar Miranda Osório, em

Parnaíba. Um ano depois, é designada para o Grupo Escolar Fenelon Castelo Branco Medeiros, em União, onde assumiu o cargo de professora em 4 de fevereiro de 1929, passando quatro anos exercendo a docência.

Em 3 de março de 1933 foi designada para a direção do referido Colégio, cargo que ocupou até 23 de março de 1951. Em 25 de julho de 1937 casou-se com Benedito Medeiros de Melo Sobrinho, com quem teve quatro filhos, um homem e três mulheres. Dona Bibi era uma mulher que exibia com orgulho sua história de vida e de produção literária, essa última bem representada em duas obras de sua autoria: “Meus Sentimentos Íntimos” e “História de uma Vida”.

No que tange ao campo educacional, principalmente na educação infantil e na educação fundamental, em União permanece maioria feminina. Considerando esses aspectos, tão explícitos e desiguais, aguçamos o nosso olhar para o que julgamos uma realidade específica em que pudéssemos evitar as generalizações e tivéssemos o melhor deslocamento entre as práticas das relações de gênero, através de especificidades que só encontraríamos na ambiência da Orquestra, pelo fato desses sujeitos serem provenientes da Escola e, ao mesmo tempo, estarem sob a força de conduções pedagógicas desses dois ambientes.

Refletimos que a inserção das jovens mulheres na Orquestra pudesse de alguma maneira contribuir para a construção de relações de gênero mais respeitadas na própria Agremiação e na Escola, servindo para que essas ambiências se tornassem espaços de boa convivência, principalmente pelas vias da educação musical, que se instalou através do Projeto Banda Escola de Música, que terá nesse capítulo seção específica. Quanto à história de União, ela será ponto de partida para outros capítulos e sempre invocará aspectos pertinentes ao tema sobre o qual discutiremos. Assim, a interrompemos para dar lugar a outra história que a dela se mistura.

Dessa vez trataremos de nosso próprio nascimento, e será sobre ele e outras passagens de nossa história de vida que passaremos a tratar em primeira pessoa, de agora em diante. Foi nesse torrão de nome tão feminino, União, numa casa simples de taipa e cobertura de palha de babaçu que nasci menina, contrariando as expectativas de meu pai, que torcia por um filho varão.

Nessa época, a ultrassonografia não existia, senão era capaz de papai sofrer um abalo do coração. Apesar dessa contrariedade, fui uma menina muito querida e pude, de certa forma, provar que “nascer” menina não diminuía em nada a pessoa que eu era, apenas me

fazia um ser diferente, com vontades, pensamentos e particularidades inerentes a qualquer ser humano. Nem mais, nem menos, somente eu, com defeitos e qualidades, nenhuma dessas condições determinadas pelo meu sexo.

Com efeito, para Saffioti (2004) o gênero não pode ser reduzido apenas ao sexo, da mesma forma como é impensável o entendimento do sexo como fenômeno puramente biológico. Não é possível a compreensão das relações de gênero sem a devida abertura para aquelas que reconheçam homens e mulheres como diferentes, o que não se deve é permitir que em nome dessas diferenças sejam construídas desigualdades e inferioridades entre os sexos.

Eu ter nascido menina e primogênita numa prole de onze irmãos fez muita diferença e trouxe outras indiferenças. Pelos motivos patriarcais supramencionados, para mim foram “reservados” alguns lugares e papéis que me fizeram amadurecer prematuramente para suportar as responsabilidades dadas à menina de sete anos, a quem foi ensinado muito cedo a ocupar o lugar da mãe: ser boa dona de casa, cuidar dos irmãos mais novos, passando, em sua ausência, a realizar todas as tarefas domésticas.

O meu corpo pequeno e franzino sentia o cansaço, o peso da lida adulta precoce; todavia, a naturalização dos deveres da mulher no âmbito privado, na família, fazia a menina que eu era sentir-se importante, e isso se confirmava no discurso das mulheres mais velhas, quando diziam, ao saberem de minha participação nas atividades do lar: “Ela já é uma mocinha”. Eu penso, hoje, que naquele tempo a maturidade feminina consistia na capacidade da menina executar o trabalho doméstico, mesmo sem ter corpo físico ou idade para isso. Fontinele e Sales (2013, p.12) reforçam esse discurso ao confirmarem que:

São funções que estão em conformidade com a divisão de papéis, o lugar já pré-determinado na família que não rompe com toda uma educação familiar e cultural, que educam as meninas desde seus oito anos a se ocuparem dos afazeres do lar, dos irmãos mais novos. Educadas para serem obedientes, auxiliares, submissas, as mulheres têm dificuldades de romper com essa mágica condição social.

A invocação desse contexto familiar me acendeu outras ocorrências, uma delas é a que diz respeito aos impasses da minha escolarização. A escola nunca foi “coisa recomendada” por meu pai; para ele, tratava-se de algo dispensável, pois não ensinava o que as pessoas precisavam aprender. Não via muita utilidade em mulher aprender a escrever e perguntava: “Para que serviria? Para escrever cartas aos namorados?” Nesse contexto patriarcal em que impera a falocracia, o androcentrismo, a primazia masculina (SAFFIOTI,

2004), minha mãe quebrava a tradição e balançava o reinado masculino com seus contrapontos, que já não era o “círculo vicioso” a se repetir, mas, o virtuoso a dar à minha mãe o empoderamento necessário para romper com os vícios tornados modelos de feminilidades e de masculinidades.

Para ela, a escola representava a oportunidade, o avanço que desejava para as filhas e para os filhos. Não abriu mão desse direito tão negado às mulheres, não aceitou o legado de um analfabetismo que lhe vendasse os olhos. Para ela, nenhuma mulher que deseje ser respeitada deve ser apenas coração. A cabeça e o coração devem estar em todo o corpo feminino, para defendê-lo das armadilhas do mal ou do machismo, talvez ela pensasse no seu entendimento de senso comum.

Ao descrever essas particularidades tão pessoais, quero trazer explícitos os subsídios que me auxiliaram, de forma exploratória, a ter o fomento desta pesquisa. Essas são questões que sempre me inquietaram e foram potencializadas por meu estudo para serem o fio condutor e a energia impulsionadora nessa busca de compreender como outras práticas de relações de gênero são construídas nesses tempos modernos e em espaços diferentes, mas complementares, em que eu pude perceber, pela constituição dos grupos pesquisados, que Escola e Orquestra não são reprodutoras, sem conflitos e problemas, dessas relações, mas constroem determinadas visões do que é propalado tradicionalmente como adequado e inadequado.

Isso nos permite pensar que a escola da sociedade ocidental de certa forma imprime os modelos masculinos e femininos “adequados”, e a partir deles é convencionado um rol de atividades e acontecimentos escolares condizentes com as relações predominantes, tradicionais e bipolares validadas pela sociedade. Louro (1997, p. 57) aprofunda essa impressão quando afirma que “a escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres, e ela imediatamente separou os meninos das meninas”.

A escola, desde os primórdios de sua existência, foi pensada para uns e outros não. A escola dita para “todos” já traz implicações de exclusão em si mesma, e não será possível enquanto as diferenças forem sinônimo de desigualdades. Ocorre que o chamamento para essa inclusão foi ouvido e os grupos que durante muito tempo não tiveram acesso a essa instituição, começam a ter. Entretanto, o ingresso ao ambiente escolar dista do saber educar

com e para a diversidade, assim, a escola segue delimitando espaços, afirmando o que cada um pode ou não pode fazer, além de apontar os modelos que devem ser seguidos.

Essa constatação me afeta em minha própria trajetória escolar, quando várias vezes fui vítima de segregações pelo sexo, não me permitindo estar ou fazer determinadas atividades, pelo espaço em que elas se desenvolveriam ou pelos sujeitos masculinos que nela estariam envolvidos, consideradas situações inapropriadas para jovens mulheres. Situações essas, grande parte comandadas pela escola, pelas(os) professoras(es), pelas(os) gestores, pelas(os) colegas e até por mim mesma, que reproduzia, em diversos contextos, práticas aprendidas e que não conseguia desnaturalizar. Continuei por muito tempo “colonizadora” de meu próprio poder.

Em minha casa ouvia sempre alguém dizer, principalmente tias, que nascer “menina-mulher” não era auspicioso, pois diziam que era até mais difícil dar “criação” às mulheres (minha mãe em conversa com essas e outras mulheres) e que para menino homem não, pois menino “podia tudo.” Nada pegava no homem, sempre escutei dizer. Essas conversas são fortes e estrebucham dentro de mim, em recordações que emergem para fortalecer a minha caminhada de pesquisa, pois como arremata Thompson (1997, p.57):

O processo de recordar é uma das principais formas de identificarmos quando narramos uma história. Ao narrar uma história identificamos o que pensamos que éramos no passado, que pensamos que somos no presente e o que gostaríamos de ser. As histórias que relembramos não são representações exatas do nosso passado, mas trazem aspectos desse passado e os moldam para que se ajustem à nossa identidade e aspirações atuais.

Minha pretensão, ao invocar lembranças tão carregadas daquilo que vivi, é justamente provocar uma revolução naquilo que sou e advertir ao que ainda serei, que as marcas que trago no corpo, na alma, não são apenas cicatrizes, mas caminhos percorridos, estradas construídas por onde meus passos souberam andar destemidos, não em busca de árvore frondosa para o descanso, mas dos espinheiros que pudessem continuar ferindo a outras mulheres com os espinhos envenenados das divisões sexuais.

Continuando a minha narrativa de vida, nasci numa era marcada por grandes perseguições, pela censura, em meio à Ditadura Militar (1964-1984), época de grandes eventos políticos, sociais e culturais, mas também, de grande controle das liberdades. A década de sessenta foi o contexto da minha infância, das idades seguintes, até eu me formar professora. Talvez por ser assim, eu tenha muitas lembranças da escola tradicional, e as

heranças do Regime Militar atravessem, ainda hoje, a educação em suas filas, suas grades, seus currículos ocultos e não ocultos, a sua sirene que controla o tempo de ensinar e de aprender, as fardas que dão a ideia de uma unanimidade inexistente, a caderneta com os nomes marcados por números que devem ser respondidos pela “continência” da palavra controladora do presente ou do ausente, da falta que deve ser penalizada, da aplicação de provas como se fossem castigos; disso hei sempre de me lembrar, pois está na memória das minhas retinas, ainda posso sentir, posso olhar, ainda vivo muitas dessas realidades educacionais. Gonçalves (2003, p.57) sistematiza algumas reflexões sobre esse período:

Com o golpe militar, em 1964, tem início um período de 21 anos de limitação e até mesmo de exclusão do Estado de Direito. Sob a justificativa da segurança nacional, partidos são dissolvidos, a imprensa é censurada, diversas formas de repressão – das mais sutis às mais violentas – são utilizadas. Com variação de intensidade no decorrer da ditadura, esses elementos marcaram profundamente a cultura e a educação no país.

A dureza desse tempo e a ausência de uma psicologia que melhor explicasse as metodologias ásperas e o ensino tão impessoal fizeram de mim e de outras mulheres desse tempo a mulher professora que muitas vezes reproduzia, nas suas práticas iniciais, a ideologia do poder vigente. Na continuidade da docência, ciente do papel que deveria desempenhar junto aos discentes, fui ressignificando as relações com as(os) outras(os) no campo das diversidades. Assim, considero esse estudo um instrumento para uma ressignificação mais substancial, principalmente das práticas de relações de gênero.

Sou filha de pai quase analfabeto e mãe analfabeta. Como já registrado, considero-me uma sobrevivente do assédio da exclusão e do preconceito, e sei o quanto a escola é espaço privilegiado de práticas sociais, porque na ambiência escolar reconheci e reconheço ainda hoje, muitas das reproduções que mantêm as desigualdades entre homens e mulheres. Nessa perspectiva, a família não fica muito aquém da instituição escolar, no entanto, a percebo com um alcance mais restrito, sem, no entanto, deixar de reconhecer que aquilo que ela produz no âmbito privado, reproduz-se em maior ou menor escala na dimensão pública, através daquelas(es) que por terem sido durante longo período educadas(os) sob esses regimes de inferiorização, acabam sendo reprodutoras(es) desses em outras contingências sociais.

Essas percepções foram sempre reforçadas por acontecimentos cotidianos como esses, em que nas raras vezes que eu vestia a roupa da infância vinham logo as reprimendas dos adultos, especialmente de minha mãe: “Você já tem idade de cuidar dos seus irmãos” e,

em seguida, a frase que comprovava uma educação cíclica: “Eu, do seu tamanho, já tomava conta de uma casa sozinha”. Nessas circunstâncias, o espaço da casa para as mulheres tem representações metafóricas: é o casulo que mantém a borboleta em larva ou a lâmina que apara as asas da borboleta para encurtar os seus voos, mas a minha casa carece de um olhar mais denso e permanente, como alerta Oliveira (2007, p.70):

[...] o espaço da casa, tradicionalmente configurado por uma família patriarcal, é onde se perpetuam também as relações de subordinação e poder, através da reprodução dos papéis de gênero fundamentada numa educação sexista, onde as meninas normalmente seguem o modelo da mãe e os meninos o modelo do pai.

A fala de minha mãe a respeito do modelo de mulher que eu devia seguir nunca consegui esquecer, ela ainda ecoa em meus ouvidos e atravessa meu coração feito flecha certa. Não que tenha aberto chagas em mim, mas pela percepção que cedo me fizeram ter das feminilidades e das masculinidades tão cheias de lugares, jeitos e afazeres para mulheres e para homens, situações extremas e bipolares que sempre serviram para sustentar o reinado das masculinidades.

Mergulhar nessas lembranças me permitiu o encontro indissociável com o que vivi e as marcas que essas experiências deixaram na construção da mulher, mãe e professora que estou trazendo à tona junto com desejos e conceberes para serem realizados e pensados por novas gerações, incluindo a das minhas filhas, dos meus filhos, dos discentes e a quem mais eu possa alcançar com esses estudos sobre as relações de gênero.

Desde que tomei consciência de mim, pensei assim; foi difícil para eu me apaixonar pelo magistério, eu trazia a imagem das professoras sempre soturnas, encobertas sob pesados discursos do “não poder”. Pensei em seguir outro caminho, escolher outro ofício que não fosse esse de ensinar, porém, várias foram as circunstâncias que me impeliram para o magistério. Ser mulher foi a mais determinante delas, principalmente pela feminização a que sempre estive afeita a profissão de professora.

Outra que se aliou a essa foi a minha classe social, pois somente na capital, Teresina, havia Universidade, o que me possibilitaria cursar Direito, que era o curso de minha escolha, mas eu precisaria mudar de cidade, ter onde morar. Meus pais não tinham como arcar com essas despesas, então, tive que me contentar com o Curso de Magistério em nível de ensino médio, com habilitação para as séries iniciais (1ª a 4ª séries), em União-Piauí.

Não tenho dúvidas de que a pobreza tem sido a raiz de muitas professoras e de muitos professores que, sem condições de estudar, chegaram ao magistério, por ser o campo

de profissionalização mais antigo para a mulher, e que vem possibilitando o emprego tão almejado. Se essa é realidade já distante, é a minha história. O magistério foi a oportunidade para muitas mulheres jovens e pobres, embora muito desvalorizado, como outros cursos profissionalizantes, de alcançar o tão sonhado emprego.

Abreu (2003) tece importantes considerações sobre a popularização da Escola Normal, lembrando que essa instituição, somente a partir do século XX se concretiza como uma escola para as classes populares. As(Os) alunas(os) que nela passaram a estudar eram filhas(os) de lavadeiras, comerciários, carpinteiros, pedreiros, dentre outros. O autor condiciona essa popularização da Escola Normal à queda da qualidade do ensino nela oferecido, ou seja, ao mudarem os sujeitos da elite para os sujeitos do povo, a educação passa a ser oferecida com menos qualidade, dado que mais uma vez denuncia a negligência do Estado em relação às políticas educacionais.

Ser professora, portanto, foi a única chance que tive de sair de casa, de ver o mundo e de questionar, principalmente alguns modelos de ser feminina impostos a nós mulheres e professoras. Essa tem sido a minha “militância”, desestabilizar as estaticidades que oprimem os homens e as mulheres, pela minha prática docente, pois compreendo as relações de gênero como relações de poder, em que todas e todos são forças permanentes ao domínio onde se exercem ao mesmo tempo em que são, também, constitutivas de sua organização.

Sendo mulher e a primeira filha de uma família grande, pobre, cujo pai é pedreiro e a mãe dona de casa, eu tinha pouco para comer, vestir, menos ainda para a educação. “Escola de gente pobre é o trabalho, é preciso ter uma profissão, saber um ofício”, dizia meu pai, a exemplo de tantos outros pais. Novamente, a minha inquietação, o meu distanciamento dessas ideias tão soberanas e tão desiguais: as meninas devem aprender a bordar, a costurar, a cozinhar, a lavar, a engomar, a cuidar dos filhos e do marido, tudo isso é mais importante do que estudar. Hoje, rememorando esses episódios, é como se eu estivesse de volta aos tempos coloniais, quando as mulheres:

[...]. Submetidas a um regime de clausura, entre pais de uma severidade cruel e maridos ciumentos e brutais, e dividindo o tempo entre os cuidados dos filhos, as práticas religiosas, na capela ou nas igrejas, e os serviços caseiros, não tinham nem podiam ter na Colônia uma condição intelectual diferente da que conheciam as mulheres em Portugal, nos três séculos da colonização. A situação tradicional de inferioridade em que as colocaram os costumes e as leis, a ausência de vida social e mundana e a falta quase absoluta de instrução (pois raramente aprendiam a ler e escrever), davam-lhes essa timidez e reserva habituais que as faziam corar ao serem surpreendidas por estranhos ou as deixavam desconcertadas diante de hóspedes e forasteiros (AZEVEDO, 1976, p. 20).

Esses tempos já vão longe, entretanto, as marcas sociais e culturais que eles deixaram ainda são senzalas que obrigam muitas mulheres a viverem em regime quase escravo, ou quando se mostram menos opressoras, aprisionadas por outras correntes que têm sido pesadas demais para elas arrastarem. O tronco dessas opressões sempre foram as supremacias, sejam elas da raça, das religiões, da classe social ou do sexo. Nesse sentido, a minha fala quer ser ouvida e multiplicada, de forma a ser campo minado e explodir quaisquer raízes que neguem direitos iguais a homens e mulheres.

É, ainda, do tempo colonial, a cultura de que era preciso que as mulheres fossem também “amparadas” pelo casamento, pois eram seres que precisavam de alguém para dar-lhes o sustento. Na contramão dessa afirmação e em tempos mais próximos, outra realidade incômoda era vivida pelos homens desde a infância. A eles cabia a obra, a carpintaria, o roçado, a pescaria, uma vez que eles, muitos, embora ainda meninos e franzinos, tivessem que ser fortes para aguentar o trabalho duro. Isso me entristecia e me desanimava.

Eu pensava que gente pobre realmente não podia ser nada, e se, além de pobre fosse mulher, a hegemonia se exasperava em ilegitimidades, e às vezes eu me desesperava e chorava, então disse para mim mesma que essa sina de mulher frágil e somente afetuosa eu não aceitava: seria uma professora, uma mãe, uma esposa, uma mulher diferente, não pela oposição binária, assumindo o domínio do polo feminino, mas tendo o direito, enquanto ser humano, ao exercício pleno da cidadania, que me permitisse ser e viver sem a tutela das divisões sexuais que instituem diferenças e desigualdades de gênero, classe e etnia. Ao encontro desses meus pensamentos vem Louro (1997, p. 32) e me conforta com essa declaração:

A desconstrução trabalha contra essa lógica, faz perceber que a oposição é construída e não inerente e fixa. A desconstrução sugere que se busquem os processos e as condições que estabeleceram os termos da polaridade. Supõe que se historicize a polaridade e a hierarquia nela implícita.

Minha mãe não enxergava as implicações das práticas de relações de gênero que se descortinavam na convivência familiar. Ela defendia suas filhas e seus filhos, movida principalmente pelo sentimento caloroso e de afeto da maternagem, que é tão comum às mães, não porque possuísse capital cultural para um agir consciente de que garantia aos filhos direitos, particularmente às filhas. Entretanto, dizia que para as filhas e os filhos queria uma vida diferente, e lutava dentro de suas posses e limites subjetivos para garantir um futuro “melhor” para todas e todos.

Para minha mãe, sempre foi motivo de vergonha não ter ido à escola, e não saber ler e escrever sempre foram suas maiores tristezas, talvez por isso as filhas mulheres sejam as que têm estudos em níveis mais avançados. Dos cinco irmãos, nenhum chegou ao Ensino Médio, são trabalhadores na área de produção de serviços e bens (mecânico, pedreiro, agente de segurança e agricultor). As irmãs, ao contrário, moram em grandes centros urbanos (São Paulo e Paraná), somente uma não terminou o Ensino Médio; quanto à profissionalização, ocorreu algo curioso, uma é enfermeira, duas são donas de casa, e uma governanta em casa de família abastada da capital paulistana.

Para ajudar a pagar as despesas da casa, minha mãe fabricava redes de pescar, que vendia e com o dinheiro das vendas ajudava no orçamento familiar, principalmente auxiliando na compra do material e do fardamento escolar exigido pelas instituições educacionais da época como condição para discentes frequentá-las, e dessa forma nos mantinha estudando, mesmo a contragosto do nosso pai. Muitas foram as vezes que vi minha mãe passar a noite acordada, trabalhando para que não faltasse aos filhos a escola, principalmente quando meu pai estava sem trabalho.

A descrição dessa realidade encontra ressonância na análise que Rosemberg (1990) faz da visão tradicional a respeito de gênero, em que o homem se apresenta como provedor, administrador da vida familiar, e a mulher como sexo frágil, submissa e limitada ao espaço doméstico, apresentando-a como desconectada das necessidades da realidade atual. Sobre essa ideia, a mesma autora assenta que contradição semelhante é vivida por muitas mulheres da classe trabalhadora e da classe média baixa, em que a carga de feminilidade (ser submissa, subordinada ao homem, dependente e doméstica) se encontra em evidente desconexão com as necessidades cotidianas de suas vidas.

De certa forma, o fato de trabalhar, mesmo exercendo uma atividade artesanal realizada no seio do lar, mas que se destinava a suprir necessidades consideradas da competência masculina, era um manifesto que contrariava a vontade do meu pai na instância matrimonial, porque preferia minha mãe submissa e completamente dependente. Essa nova forma de relacionamento gerava explícitos conflitos e, suponho, gerarem até hoje em outros lares. A minha vontade é que eles sirvam de ponto de partida para mudanças visíveis na desconstrução das representações sociais machistas que há séculos cerceiam as relações de gênero na sociedade, particularmente no seio familiar.

Parafraseando Lulu Santos, digo que “a vida realmente vem em ondas como o mar, num indo e vindo infinito”, e minha história é feita de muitas idas e vindas, e foi numa dessas idas da vida que iniciei minha vida escolar. O mês eu não lembro, não dou conta do boletim

escolar, mas sei que a década era a de 1970, a idade, sete anos, e devia ser segunda-feira, pois as segundas-feiras são bem recomendadas para se iniciarem os anos letivos, outra das muitas convenções inventadas para tornar as segundas-feiras chatas, cinzentas, mesmo quando tem sol. São as diferenças territorializando e inferindo valores, construindo preconceitos, naturalizando e expandindo para outras direções da vida.

Era o primeiro ano em que eu estudaria. Fui matriculada no velho Grupo Escolar Felon Castelo Branco, escola que durante muito tempo não permitia meninas e meninos estudando na mesma classe, depois se tornou escola mista. Para Antonio de Pádua Carvalho Lopes (1999), esse tipo de escola se constituiu em um dos principais fatores que concorreram para o processo de feminização do magistério no Estado, pois ao que consta, originariamente a escola de primeiras letras no Piauí tinha sua divisão calcada no gênero, e com a justificativa de conter os gastos públicos, o governo da então província do Piauí, a partir de 1867 incorporou o discurso em favor das escolas mistas, elegendo a mulher como professora por excelência.

Seguindo o raciocínio desse autor, essa nova inserção feminina no magistério representou, para o governo, a economia do erário público, através do pagamento de menores salários. Foi, ainda, uma forma de conservação do privilégio das representações naturalizadas, hegemônicas, fixas, polarizadas, pelo ponto de vista da correlação de forças entre essas e as outras representações possíveis e necessárias, por vezes até consideradas inadequadas, anormais, portanto, inaceitáveis.

Imagem 02 - Escolas, nossas histórias e memórias



Fonte: Arquivo da pesquisadora

O velho Grupo Escolar Felon Castelo Branco era uma instituição educacional tradicional, pomposa demais, grande demais. Suas janelas azuis enormes, eram olhos fixos em

mim, enquanto esperava a inspetora abrir o portão para todas as crianças entrarem, como pássaros voando, alegres e barulhentas, mesmo sob o olhar severo de Dona Flor², que era tão magra, mas demonstrava uma força tão grande que eu podia sentir em nossos ossos. Essa autoridade se inscrevia em seu corpo pela austeridade e vigor com que exprimia ordens que devíamos seguir à risca: as meninas sempre à frente dos meninos na fila, acanhadas, amedrontadas, conformadas com o seu lugar de bibelô³, mortas-vivas, confiantes naquilo que aprendiam a pensar sobre si mesmas e sobre os outros.

Os meninos seguiam atrás saltitantes, falantes, empurrando, afoitos e destemidos, o cordão humano de meninas, cujas feminilidades eram expressas pelas fragilidades, conforme imaginário social, que no entendimento de Pesavento (1995), é uma das forças que regulam a vida coletiva, que normatizam as condutas e pautam os perfis adequados ao sistema. Nessa panorâmica, as meninas eram seres medrosos que se encolhiam e se agarravam umas às outras buscando aconchego e proteção, perfis adequados ao sistema. Os meninos, eu os percebia como força em movimento e os temia em minhas fragilidades aprendidas de menina-mulher. Sobre isso, Branca Moreira Alves (1983, p.58) explicita que:

A reprodução da supremacia masculina se fez através dos séculos pela ordenação sexual hierarquizada da sociedade. Reconhecer a permanência desta hierarquização sexual não significa esquecer as diferenças históricas determinadas por cada modo de produção e formação social. O desafio enfrentado pela teoria feminista é justamente o de definir a especificidade da condição da mulher em cada momento histórico e, ao mesmo tempo, trazer ao presente o fio condutor da relação de poder entre os sexos.

Estudar gênero, para mim, tem se configurado em lutar contra estratégias desse tipo de masculinização e de feminização. Resgatar momentos da minha vida escolar tornou-se, nesse relato, importante para o entendimento da complexidade das inter-relações entre a escola e a mulher professora-pesquisadora que eu sou. São de realidades como essas que venho construindo a minha identidade feminina, num esforço sempre atento à liberdade de ser e de me fazer mulher. Nessa perspectiva, realizar um estudo dessa natureza representa o ativismo que extrapola o sentido da personalidade e atinge a amplitude do que é coletivo.

² Nome Fictício

³ Termo utilizado para exemplificar a fragilidade sempre impressa ao sexo feminino, além de comparar a mulher a uma bonequinha de louça que deve ser mantida cuidadosamente a distância de determinados eventos da vida, sob o risco de se quebrar, ou por ser considerada incapaz, pelo sexo.

Assim, o resgate de memórias se faz como base para projetos de um futuro diferente. Tem-se, na lembrança, a possibilidade de se perceber o presente em diversas perspectivas, ou seja, a partir do passado, como algo a ser explorado. A partir do passado pode-se entender o presente e prever-se o futuro como resultado das diversas iniciativas e das decisões humanas, mas não é só esta a função da história. [...]. A escola aparece como espaço dessa lembrança, portanto, têm-se na escola lembranças que se fixam, nas quais se mantêm raízes (NOGUEIRA; FERRO, 2009, p.109).

Eu tinha muita vontade de estudar, talvez por isso carregasse a impressão de que se passara uma vida antes daquele dia. Sentia-me muito “importante”, pois agora eu iria à escola. Isso se deve, em parte, à alteração nos sentimentos da sociedade com relação à criança, e mesmo tendo sido oriunda da burguesia, serviu ao propósito das classes populares, que também passou a mandar os seus filhos para a escola. Aliaram-se a isso o desenvolvimento da Ciência Moderna, a Reforma Protestante e as grandes revoluções, entre elas a Revolução Industrial. Foi a partir dessas mudanças que surgiu a ideia de transferência do processo de aprendizagem para a escola. Mudava, também, a concepção de infância.

Segundo Ariès (1981), até a Idade Média não existia o entendimento de infância, sendo esse construído a partir do século XX. Isso não significa que antes disso as crianças fossem negligenciadas, desprezadas ou abandonadas, apenas não havia uma consciência sobre a infância. Com isso, a criança também não era entendida em suas particularidades infantis. Nesse período, a duração da infância era reduzida, e a criança logo era inserida no mundo adulto, sendo transformada em mulher ou homem. A mudança na concepção de infância, de criança, e o reconhecimento do direito à educação formal oferecida numa instituição escolar são, portanto, recentes, e parecem ter vindo com as luzes da era moderna. Em minha família a infância parecia muito com a descrita por esse autor quanto ao adultecer, existia uma urgência implícita para que nos tornássemos adultas(os), nisso residia o sentido de utilidade que vinha da força de trabalho que perspectivava um ser adulto.

Até que, enfim, chegou o grande dia: lá estava eu, toda arrumada, portando caderno e lápis com borracha. Tudo com o cheiro de coisa nova. A farda impecavelmente “engomada”. As primeiras impressões escola-aluna, aluna-escola foram divisores de água para a manutenção do meu desejo de continuar os estudos, até onde eu fosse capaz de chegar, se fossem dadas a mim as mesmas oportunidades que eu via serem dadas inclusive para outras meninas de classes sociais abastadas, consolidando uma das muitas contradições inerentes a questões, de certo jeito, de construção das feminilidades nas sociedades capitalistas, ou seja, as mulheres também são tratadas de forma discriminatória, conforme a classe social, a raça, a religião, sobre isso Louro (1997, p. 51) assim expõe:

De fato, os sujeitos são ao mesmo tempo homens ou mulheres, de determinada etnia, classe, sexualidade, nacionalidade; são participantes ou não de uma determinada confissão religiosa ou de um partido político. Essas múltiplas identidades não podem, no entanto, ser percebidas como se fossem “camadas” que se sobrepõem umas às outras, como se o sujeito fosse se fazendo, “somando-as” ou agregando-as. Em vez disso, é preciso notar que elas se interferem mutuamente, se articulam; podem ser contraditórias; provocam, enfim, diferentes “posições”. Essas distintas posições podem se mostrar conflitantes até mesmo para os próprios sujeitos, fazendo-os oscilar, deslizar entre elas – perceber-se de distintos modos.

A condição feminina, desde as sociedades mais antigas tem sido impedimento para a participação social das mulheres, e em se tratando de mulheres pobres, o rosário de impropriedades se multiplica a cada novo marcador social que é adicionado a essa condição: mulher pobre, mulher pobre e negra, e assim por diante. Essas hegemonias se instalam e propagam as diferenças entre as mulheres, como se fossem delimitações dentro do que já foi restrito, uma diminuição da concessão mínima dos direitos que devem ser reconhecidos socialmente, baseados nesses indicadores. Enquanto mulheres brancas, de classes sociais favorecidas, transitam nos espaços negados às outras, numa soberania que nega os direitos dessas mulheres consideradas dotadas de outras inferioridades, além daquela que as universaliza pelo sexo.

Se a primeira impressão é a que fica, as que ficaram da primeira escola, da primeira professora, foram marcantes e definitivas. A escola que parecia, à primeira vista, grande demais, imponente, pomposa, era cheia de vozes por dentro. Ali, os risos ecoavam nas paredes, o tempo passava rápido, porque era cheia de “coisas” para fazer: cantar, pintar, desenhar, ouvir histórias, brincar, só uma coisa continuava me incomodando, assim como em minha casa, a escola não era diferente, ela tinha a sua carga de privações para as meninas (privação de aproximação real com o outro, de vivência de um mundo comum de experiências, nela, reservadas apenas para os meninos).

Havia hora determinada para tudo, e era isso o que trazia a disciplina, a organização. Ao sinal da professora, ou ao seu comando, formávamos fila para irmos ao banheiro ou para merendarmos. Em fila, rezávamos de mãos postas, agradecendo ao “Pai do Céu” pelos “mestres” que tínhamos e pela oportunidade de termos uma “boa” educação. Era o tempo do ufanismo exagerado. Então, cantávamos o Hino Nacional, numa atitude cívica que muito lembrava a forma como muitas vezes eu me comportava na presença de meu pai, corpo ereto, tenso, porque assim era o respeito.

Olhando por esse ângulo a escola parece ter se conservado, ao longo do tempo, como esse espaço de multiplicidade de regras e obrigações às quais as crianças devem obedecer. “A

criança deve se apresentar à classe na hora fixa, uniformizada e numa atitude conveniente; na classe ela não deve atrapalhar a ordem; ela deve aprender suas lições, fazer seus deveres, deve fazê-los com suficiente aplicação” (DURKHEIM, 1925, p. 1.960). A escola e a família parecem ensinar muito mais, o que não deve ser feito, principalmente às meninas.

A inspetora, atenta, vigiava enquanto brincávamos no pátio: era pega-pega, amarelinha, brincadeira de roda, pula corda e jogo de bola. Durante o recreio a escola fervia, lembrava um formigueiro humano em plena atividade. Passava tão rápido o recreio, mal começava, já terminava. Então, suadas e suados, voltávamos aos estudos revigoradas(os) pela alegria de sermos apenas crianças.

Queríamos brincar de tudo, mas sempre escutávamos a orientação do que e com quem deveríamos brincar. Essas orientações reforçam a visão androcêntrica que é fundamento da incorporação do preconceito desfavorável contra o feminino (BOURDIEU, 2012). Essas recomendações pareciam muitas vezes terem sido transferidas das falas de minha mãe: menina brinca com menina, com boneca, de casinha, e eu queria jogar bola, brincar de esconde-esconde, então, as certezas do pensamento cartesiano⁴ defloravam as minhas verdes verdades, e eu sucumbia aos desejos, convicções e estratégias da naturalização de que o masculino era uma condição superior. A segregação de gênero nas brincadeiras do meu tempo de criança era vista e penso que pode continuar sendo em muitas escolas, como naturalmente necessária e, por isso, permaneçam recomendadas pela maioria das professoras como medida preventiva contra os gestos e as atitudes associadas à construção da virilidade, como força e violência.

A minha primeira professora era simpática, amorosa e ensinava com um jeito de mãe, por isso muito cedo eu pensei que só mulheres podiam ser professoras, e nessa escola só havia docentes mulheres. Essa impressão se consolida com o pensamento de Nóvoa (1992), quando indica o final do século XIX como um marco para o início da feminização do magistério. Segundo esse autor o ingresso das mulheres no magistério fez da atividade docente um dos primeiros campos de trabalho em que as mulheres ganharam espaços equiparados aos dos homens. Esse fato revela a importância da categoria gênero na construção do *status* social da docência.

Aprendi cedo a ler e a escrever. Minha mãe, mesmo analfabeta, sempre me acompanhava na escola. Ela olhava diariamente meu caderno, e de alguma forma conseguia

⁴ Forma de pensar pela separação, de um lado, o sujeito, do outro, o objeto, de um lado, a razão, do outro, os sentidos e, assim, são muitas as oposições binárias ciência-senso comum, razão-emoção, mente-corpo, certo-errado, masculino-feminino. Nesta lógica, ou é isso ou aquilo.

decifrar quando eu trazia e fazia as tarefas, ou não. Reunião de pais e mestres ela não faltava, aliás, a minha vida inteira as reuniões sempre me pareceram apenas para mães, pois só elas compareciam. Papai, por exemplo, jamais cogitou ir a uma sequer. Ele sempre dizia que a educação dos filhos é papel da mulher.

Minha mãe comparecia com frequência, e se não falassem de suas filhas e de seus filhos, ela perguntava: “E o José, ou, e o Luis, ainda, e a Maria Dolores como ela está? Ela vai passar de ano”? Quem não estudou em minha família foi por outro motivo, que não esse da falta de oportunidade de frequentar a escola. Mamãe nos deu essa garantia, mesmo com muita dificuldade e tendo que vencer muitas vezes a si mesma, no enfrentamento ao patriarcalismo. Esse exemplo de força, coragem e determinação me fizeram pensar diferente sobre as identidades masculinas e femininas, porque aquilo em que nos tornamos vem atravessado pela presença de todos aqueles de que nos recordamos (DOMINICÉ, 1998).

Lembro-me de passagens inesquecíveis da minha vida escolar, as quais muito contribuíram para a minha visão de mundo, ou do mundo das mulheres. Quando cursava a 7ª série, meados de 1978, tive aulas com um professor que era homossexual, fato que se percebia, à primeira vista, sendo motivo de comentários depreciativos na cidade. Ele era professor de português, tinha uma metodologia muito tradicional, mas, ao mesmo tempo, instigante. A verdade é que discentes eram interrogadas(os) acerca dos conteúdos ensinados por esse docente, e talvez por medo de passar pelo exame diário e coletivo, a disciplina dele era a mais estudada.

Às vezes ele parecia um pouco diabólico e discriminador. Perguntava e exigia respostas prontas. Se uma aluna errava, recebia comentários machistas do tipo: “Você deveria ter ficado em casa lavando as louças para a sua mãe,” ou outra forma discriminatória: “Em sua testa está escrito: burra!” Quanto a mim, isso nunca me machucou, ao contrário, sempre me fortaleceu e me impulsionou a manter o ritmo dos estudos, a ficar alerta e não me sentir inferior a homens e nem a mulheres, passei a olhar para mim e a me ver com possibilidades de conquistas que estavam sempre longe das mulheres: continuar os estudos, trabalhar e ter uma profissão. Cada vez que eu era testada e que me saía bem, me animava a prosseguir, mesmo enfrentando dificuldades. Essa autovisão foi tão positiva que fui convidada para fazer parte do grupo de estudos da classe, que era formado pelos “melhores” alunos homens. Percepção essa reforçada por Motta (2013, p. 45) quando diz:

Tanto as fissuras quanto as tensões nos ajudaram a entender como a mulher nas relações de gênero, no seio da opressão passada e presente pode e deve contribuir para que a história como um todo e, em especial, para a história da mulher e do feminismo, a fim de que possam ser ampliadas, diversificadas e vigorosas.

No entanto, não foi possível a minha integração ao grupo, pela minha condição sexual. Novamente, a força do sexo era separatista, não havia como estudar até altas horas na farmácia do pai de um dos componentes do grupo, pois não ficava bem para uma jovem. Nesse caso, só cabia um componente masculino. Diante desse fato, formei um grupo feminino com mais quatro colegas e passamos, também, a nos reunir para estudarmos.

À época polemizavam-se os perigos da energia nuclear (1978), porque havia uma eminente preocupação com a falta da energia elétrica no Brasil, e a energia nuclear surgia como alternativa, uma vez que o potencial hidrelétrico quase todo já havia sido instalado. Mediante toda essa polemização, o professor promoveu acirrado debate entre o meu grupo e o grupo dos “melhores”, aquele do qual eu “quase” fiz parte. Sobre essa questão, encontrei respaldo em Bourdieu (2012, p.50), ao afirmar que:

Assim, a lógica paradoxal da dominação masculina, que se pode dizer ser, ao mesmo tempo e sem contradição, *espontânea* e *extorquida*, só pode ser compreendida se nos mantivermos atentos aos *efeitos duradouros* que a ordem social exerce sobre as mulheres (e os homens), ou seja, às disposições espontaneamente harmonizadas com esta ordem que as impõe.

A jovem ginásiana não tinha clareza de que lutava pelo direito das mulheres, essas atitudes eram desprovidas da militância e das impregnações das ações feministas que já se faziam sentir no mundo; eram reações humanas, de uma pessoa que sente na carne as dores das(os) outras(os), que não aceita as essências e as universalidades sem a desconfiança de que elas podem ser repartidas em poder e transformadas em igualdades entre homens e mulheres.

O debate representou um momento histórico na escola. O grupo das jovens mulheres encarregado da difícil missão de apontar, em meio a tantas certezas dos malefícios da energia nuclear, o lado positivo, recebeu os aplausos do professor e dos colegas do grupo opositor, que reconheceram ser desse grupo a argumentação mais consistente. Isso não me pareceu um embate numa arena, mas hoje reconheço nessa atividade escolar uma situação de afirmação de nossas feminilidades. Por termos nos saído melhor foi criada uma nova camada a nosso favor: passamos a ser o grupo das “meninas inteligentes”.

A partir desse episódio, eu tive a convicção de que era preciso derrubar quaisquer muros de opressão existentes entre seres humanos, mas sabia, também, que os caminhos eram espinhosos, convencimento apreendido de Motta (2013, p. 45):

Esses fios e outros considerados marcos da audácia na trama das relações de gênero não constituem um simples oposto da submissão, mas uma construção possível, [...]. Posto que se trate de uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado, que é marcado por relações de poder. [...].

Em 1986, desiludida e maldizendo novamente a sorte de ser mulher, e também professora, viajei para São Paulo em busca de oportunidade de trabalho. Não demorou muito para eu conseguir o meu primeiro emprego como docente na Escola de Primeiro Grau Olga Ferraz Pereira Pinto, instituição filantrópica. Nessa escola permaneci até 1989. Nesse ínterim, casei e tive o meu primeiro filho.

Quis o destino, no entanto, que em 1992 eu retornasse a União e encontrasse, dessa vez, uma porta aberta. Fui lecionar no Colégio Padre José de Anchieta. Nessa escola lecionei por quase quatro anos, e como professora de Ciências fui premiada pela Fundação Roberto Marinho pelo Projeto Babaçu, considerado o melhor projeto de pesquisa apresentado por escola pública de Educação Fundamental no Estado do Piauí, em 1993. Isso me possibilitou fazer a exposição desse estudo durante uma semana no Ginásio do Ibirapuera, em São Paulo, capital.

Foi um período de grande importância para a minha formação profissional, porque me abriu novas portas. Eu deixei de ser só “mais” uma professora, para ser a Professora Dolores, que por algum motivo parecia maior, e durante muito tempo isso me rendeu frutos: matérias em jornais, em revistas, entrevistas nas rádios locais. Cresci no conceito do povo da cidade e passei a ser uma professora conhecida na educação de União. Essa constatação também traz implicações no campo das relações de gênero, pois representa a condição em que nós mulheres temos que fazer sempre mais e estar numa luta constante para construir o nosso lugar, como se fosse conquista aquilo que é direito.

Os ventos da educação começam a soprar em meu favor, sou convidada para assumir a direção da Escola Agrotécnica Gervásio Costa, instituição da Rede Municipal de Ensino, destinada a filhas e filhos de agricultores, vaqueiros, pequenos agropecuaristas. Essa experiência foi fundamental para eu consolidar algumas máximas: na escola, muitas práticas pedagógicas são mantenedoras de grande parte das desigualdades de gênero. A escola é pensada a partir das identidades criadas socialmente para feminilidades e masculinidades, que depreciam a dignidade humana.

A Escola Agrícola em questão não conseguia trabalhar sob o ponto de vista da equidade de gênero, porque havia se edificado sobre as convenções que inferiorizavam a feminilidade, assim, as jovens mulheres, mesmo ocupando um ambiente de tradição masculina, não deviam desempenhar papéis considerados do “homem”. Desse modo, as jovens mulheres eram privadas e excluídas de atividades consideradas inadequadas à sua

condição sexual. Para Louro (1997), isso significa que as instituições, além de fabricarem os sujeitos, são elas próprias produzidas (ou engendradas) por representações de gênero, bem como por representações étnicas, sexuais, de classe e tantas outras.

Essa foi também a experiência profissional que mais colocou a minha competência à prova, pois assumir a direção de uma escola da modalidade técnica agropecuária, com um corpo docente e discente, na sua maioria incontestável, masculina, se apresentava uma função inconcebível para a professora inexperiente. Com o tempo a demonstração de minha atuação foi ganhando o respeito e a confiança de todos, mas foram necessárias muitas luas e muitos sóis antes do primeiro elogio de reconhecimento do trabalho que rendia frutos, inclusive fora do município.

Permaneci por sete anos nessa função (1994 a 2000). Então, por razões de ordem pessoal, pedi afastamento. No mesmo ano prestei vestibular para o Curso de Pedagogia (Curso de férias para docentes, ofertado pela Universidade Federal do Piauí – UFPI – em parceria com a Prefeitura de União, no próprio município). Logrei êxito e cheguei à Universidade, depois de quase vinte anos afastada dos estudos. No ano seguinte assumi a Chefia de Gabinete da Gestão do prefeito Gervásio Costa Filho (2001 a 2004). Em 2005, ele se candidata à reeleição, não sendo vitorioso nesse pleito.

Retorno, então, para a Educação e assumo a coordenação pedagógica da Escola Marcos Parente, instituição de Ensino Médio e berço da minha formação docente, onde me formei em magistério. Essa experiência me oportunizou o encontro com a professora Maria do Carmo Alves do Bomfim, que desenvolvia um Projeto de Extensão pela Universidade Federal do Piauí em parceria com a Secretaria de Educação do Estado, chamado “Paz nas Escolas”, cujo objetivo era formar professores em Cultura de Paz.

Foi ofertada uma vaga para esse curso à escola e, com o compromisso de ser multiplicadora, inscrevi-me. No primeiro encontro conheci a professora Bomfim, e como fazia parte da metodologia do Projeto, participei de seminários, oficinas e muitas outras atividades durante dois anos, o que resultou inclusive em intervenções na escola de minha atuação e, posteriormente, em outras três escolas de União, sendo a Escola Padre Luis de Castro Brasileiro, objeto do meu estudo, uma delas.

Com o término do Projeto e a interrupção das atividades interventivas nas três novas escolas senti o desejo de continuar a estudar a Cultura de Paz, meu primeiro universo investigativo, assim, pedi à professora Maria do Carmo a oportunidade para fazer parte do

Núcleo de Pesquisas em Educação, Gênero e Cidadania – Nepegeci, e passei a frequentar as reuniões, tornando-me membro desse Núcleo, que me abriu as portas para experiências maravilhosas, de discussões, de leituras e de produção científica.

Foi a partir dessas reuniões que me senti instigada a pesquisar, no Curso de Mestrado, as relações de gênero pelo viés da Cultura de Paz, mesmo que durante a trajetória da pesquisa o meu objeto tenha sido redirecionado, mantenho esse foco através da necessidade de humanização, que discuto nessas relações. Considero o encontro com a professora Bomfim e a minha inserção nesse Núcleo os substratos para a construção do meu projeto de pesquisa e para o meu ingresso no Mestrado.

Esse conjunto de empirias é o somatório das experiências que eu averbei à minha própria trajetória de vida, seja como mulher ou na pele da professora que segue afetada pelas práticas de relações de gênero na ambiência escolar, práticas que muitas vezes anulam, anonimizam, estigmatizam e, acima de tudo, distanciam homens e mulheres de convivências saudáveis. Foram essas algumas das situações que permearam a construção da relação forte, não silenciada e inacabada com o meu objeto de estudo. Adiante nos debruçaremos sobre essas premissas, revelando aquilo que foi possível perceber em nossos campos de pesquisa, através das atrizes e dos atores que atuaram nessa peça, em que também temos um papel: a vida.

1.2 Fundamentos teórico-metodológicos: a batuta marcando o compasso da pesquisa

A atividade de pesquisa científica envolve, entre outras coisas, a escolha dos percursos metodológicos que guiarão o estudo. Esses caminhos são escolhidos de acordo com a natureza do objeto da investigação. Considerando essas premissas, isso nos põe diante de duas questões, a saber: qual a concepção de relações de gênero e de poder que a pesquisadora defende e com a qual constrói o seu objeto de estudo.

Significa dizer que como toda pesquisadora ou todo pesquisador escolhemos o caminho que acreditamos ser capaz de explicar o objeto que investigamos, baseadas na concepção que temos sobre esse objeto e, também, nas concepções de outras(os) pesquisadoras(es) que comungam com as nossas ideias.

Nesse sentido, a nossa pesquisa almeja compreender as relações de gênero que possam ser respaldadas em fundamentos teórico-metodológicos que acreditamos serem

capazes de sustentar a análise da realidade dessas relações. Com essa intenção, tomamos como referência o conceito de gênero de Louro (1997), e o conceito de poder de Foucault (1993).

A autora acima referenciada compreende o gênero e a classe como categorias inacabadas, dinâmicas, construídas, passíveis de transformações. Essas categorias, mesmo sendo de naturezas diferentes, e tendo especificidades próprias, partilham dessas características e dessas possibilidades de dinamização. Gênero e classe não são elementos impostos apenas pela sociedade, mas com referência a ambos, eles supõem que os sujeitos sejam ativos e, ao mesmo tempo, determinados, recebendo e respondendo às determinações e contradições sociais.

Daí advém a importância do entendimento do fazer-se homem ou mulher como um processo, e não como um dado resolvido no nascimento. O masculino e o feminino são construídos através de práticas sociais masculinizantes ou feminilizantes, em concordância com as concepções de cada sociedade. Faz parte dessa concepção a ideia de que homens e mulheres são construídos num processo de relação.

Assim, o gênero, nesse estudo, procura estabelecer essa relativização entre o masculino e o feminino, reconhecendo-os como conceito e categoria histórica e relacional, escapando, dessa forma, do reducionismo às masculinidades. Consideramos, nesse estudo, gênero, no sentido histórico, não apenas descrevendo e analisando fatos e acontecimentos, mas relacionando-os, contextualizando-os, para compreender as práticas de relações que nesse campo de estudo têm permeado historicamente as convivências humanas.

As relações de gênero implicam relações de poder, e dependendo de como esse poder se apresenta, polariza positiva ou negativamente as masculinidades e as feminilidades. Quando essa força propulsora se detém nas masculinidades, as feminilidades são diferenças que inferiorizam as mulheres e as reduzem a fragilidades. Foucault (1993) nos apresenta a concepção de poder que vai ao encontro de nosso posicionamento.

Para esse autor, o poder não é “modo de sujeição que por oposição à violência tenha a forma da regra”, nem tampouco como “um sistema geral de dominação exercida por um elemento sobre o outro”. Nessa compreensão, o poder é multiplicidade de correlação de forças imanentes ao domínio, onde se exercem constitutivas de sua organização. Ou seja, tanto o dominador quanto o dominado têm força e a exerce conforme a sua condição.

Em seus estudos, o referido autor parte das relações históricas entre o poder e o discurso sobre o sexo, propondo um novo entendimento sobre o poder, de modo que esse não

tome mais aquilo que é considerado o direito como modelo e código, negando-se a pensá-lo em termos de lei, de interdição, de liberdade e de supremacia. Na visão foucaultiana, o poder não é pensado como uma instituição ou potência de que alguns são dotados e outros não. Ele prefere pensar o poder como situação estratégica complexa, numa sociedade determinada pelos mecanismos de correspondentes forças desequilibradas, heterogêneas, instáveis, tensas, que se transformam em formas de poder.

Nesses termos, queremos dizer que essas são as concepções de gênero e de poder com as quais coadunamos e que discutimos em nosso trabalho. Foi a partir dessas compreensões que optamos pela Orquestra e pela Escola, espaços ricos de práticas sociais, ambientes plurais de culturas e de juventudes para a consecução deste estudo.

Acreditamos que na escola e na Orquestra tudo é significativo e carece de investigação apurada para a construção de entendimentos e de juízos de valor. Questões que se materializaram principalmente no contexto escolar, não podem ser explicadas de forma superficial. A história de vida de cada jovem guarda muito dos significantes que concorreram para a construção do seu “eu.” Cada jovem, homem ou mulher, tem seus próprios mecanismos de proteção e de reação. A roupagem que cada acontecimento recebe do indivíduo vem carregada daquilo que foi sua célula de origem, dando novo sentido para cada situação que deve ser analisada dentro de um dimensionamento humano, social, histórico e cultural.

Nesses dois espaços, Escola e Orquestra, muitas relações de gênero possivelmente foram construídas em meio a vivências e experimentações emocionais que contribuem para situações conflituosas, geradoras de posturas de apatia, de agressividade ou de indiferença, endurecendo os sentimentos e alterando as vontades desses sujeitos. As(Os) jovens são, também, seres humanos que trazem, inclusive nos corpos, as marcas de suas experiências. Determinadas reações consideradas desajustadas das juventudes se devem em grande parte aos problemas vivenciados desde a infância, o que interfere no comportamento dessa jovem ou desse jovem em muitos ambientes em que ela e ele estão inseridos.

Por reconhecermos a Escola Padre Luis de Castro Brasileiro e a Orquestra Jovem de União campos privilegiados dessas práticas e de manifestação de conflitos na convivência entre integrantes dessa agremiação é que objetivamos compreender as práticas de relações de gênero entre integrantes da Orquestra, dessas(es) com a equipe escolar, colegas, familiares e outros jovens) na perspectiva de exame das convivências nesses espaços.

Outro aspecto relevante na escolha desses dois campos de pesquisa deve-se à constatação de que existem mais instrumentistas homens em praticamente todas as

composições orquestrais, então, diferentemente de outras orquestras, queríamos saber como a Orquestra Jovem de União foi se construindo, também, um espaço feminino. E, mais ainda, como as práticas de relações de gênero entre seus integrantes repercutiam e contribuíam para a construção, reconstrução e desconstrução dessas relações no espaço escolar, onde são protagonistas, tanto como musicistas da Orquestra quanto discentes da escola.

Procurando coletar informações que respondessem às questões direcionadoras deste trabalho, da Escola Padre Luis de Castro Brasileiro, sede da Orquestra Jovem, foram convidados para sujeitos do estudo os indicados a seguir: 12 (doze) integrantes da Orquestra, sendo (seis jovens mulheres e seis jovens homens), com faixa etária entre 15 e 19 anos. 01 (uma) diretora, 01 (uma) coordenadora, 01 (um) professor e 01 (uma) professora que trabalhavam com disciplinas regulares de Educação Física e Português. 02 (dois) pais das(dos) jovens selecionadas(os) para fazer parte da pesquisa, 02 (duas) mães das(os) jovens selecionadas(os) para a referida pesquisa, 01 (um) professor de música, 02 (dois) professores de música e 01 (um) maestro. Ainda participaram da pesquisa, 02 (duas) jovens e 02 (dois) jovens do público da Orquestra, pelo critério: faixa etária próxima a das(os) integrantes partícipes da pesquisa, totalizando 27 (vinte e sete) sujeitos.

Uma investigação em que o objeto de estudo anteriormente definido é repleto de subjetividades requereu uma metodologia que buscasse meios que interpelassem os sujeitos da pesquisa, de modo que eles(as) se revelassem em suas humanidades, caracterizando, assim, as relações construídas ou em construção entre os(as) integrantes da Orquestra Jovem e outros agentes escolares. Consideramos esse o melhor caminho metodológico para conhecermos as práticas de intolerâncias e de tolerâncias quanto às questões de gênero, e para buscarmos os seus significados no contexto escolar e no interior da Escola e da Orquestra, além de nos possibilitar a ação de ressignificarmos os dados para os sujeitos envolvidos.

Nesse anseio de busca, escolhemos a pesquisa de natureza qualitativa (MELUCCI, 2005), que concebe os sujeitos abordados copesquisadores, como seres históricos e culturais que são, considerados atrizes e atores sociais de qualquer contexto social em que criam valores, significados, símbolos, e ressignificam todos esses elementos em suas realidades cotidianas, entre si e em contato com agentes externos ao seu meio de vivências, como no caso pesquisadoras(es) externas(os) (MELUCCI, 2005; CHIZZOTTI, 2010; MINAYO, 2012).

A pesquisa qualitativa tem sido orientada para a análise de casos concretos em sua especificidade temporal e espacial, a partir de expressões e atividades dos sujeitos em seus

contextos de protagonismos. Portanto, a natureza desse tipo de pesquisa nos apresentou as condições que nos permitiram traçar caminhos para a nossa investigação, por manter a flexibilidade necessária em relação aos nossos sujeitos de pesquisa e ao nosso objeto de estudo, sem, no entanto, desprezarmos a importância que têm os aspectos quantitativos na obtenção da qualidade de qualquer trabalho investigativo.

Para a realização desta pesquisa os dados quantitativos, referentes ao número de integrantes jovens homens na Orquestra, principalmente em sua formação inicial, a quantidade de professores de música e de musicistas homens que desertaram logo na formação inicial, dentre outros indicadores, foram fortes elementos para inferências, reflexões e conclusões nessa pesquisa, não tendo o objetivo de trazer para esse estudo dados quantitativos, mas considerá-los na interpretação dos achados da pesquisa.

Reforçando, ainda, a pesquisa qualitativa foi escolhida por ser um delineamento pluralista, não se opondo a outros delineamentos, mas complementando-os. A nossa decisão é creditada à possibilidade de obtenção e de organização de informações, no que se refere à unidade que foi investigada: as relações de gênero entre integrantes da Orquestra Jovem de União. Por esse viés, Gil (2007, p.44) assevera que “as pesquisas desse tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou estabelecimento de relações entre variáveis”.

Trata-se, nesse caso, de uma investigação empírica que foi além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, pretendendo determinar a natureza dessa relação. Assim, buscou responder a questões bem específicas, preocupando-se com aspectos da realidade, que não se apreendem apenas quantitativamente. O que Minayo (2012, p.21) defende a respeito desse tipo de abordagem é que:

[...] com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com os seus semelhantes. O universo da produção humana, que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade, e é objeto da pesquisa qualitativa, dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos.

Com os sentidos já explícitos reafirmamos que a pesquisa qualitativa é aquela que permitiu refletir melhor sobre o cotidiano da vida das integrantes e dos integrantes da Orquestra, seja na pele de musicistas ou de discentes da Escola Padre Luis de Castro

Brasileiro. A mobilidade dessa abordagem tem como matriz geracional as dimensões que caracterizam a própria sociedade em que os sujeitos estão inseridos, fortalecendo a capacidade dos indivíduos construir o sentido de suas próprias ações, desmontando contextos sociais instituídos, o que permitiu investigarmos os sujeitos em seu protagonismo, através das dimensões culturais de suas ações humanas.

Nesse sentido, foi pertinente trabalharmos a partir das seguintes estratégias metodológicas: a observação, a entrevista semiestruturada individual, meios considerados, em outros estudos, como eficazes para captar expressões subjetivas das sensibilidades humanas (a corporeidade, afetividade, a intuição, o mito poético e a razão-sentido), conforme Araújo (2008), junto a elaborações teóricas e práticas de sujeitos com experiências coletivas organizadas, institucionalizadas ou não.

Durante todo o processo da pesquisa a metodologia empregada foi sendo alterada, corrigida, reformulada, num movimento constante de retroalimentação. Assim, investigamos as práticas de relações de gênero cultivadas pelas(os) jovens no espaço da Orquestra Jovem e da Escola Padre Luis de Castro Brasileiro, evidenciando em que tais relações contribuíram ou dificultaram as convivências entre seus integrantes e com outras pessoas no interior da Orquestra e do espaço escolar no período 2010-2012. O trabalho foi conduzido por um procedimento geral que orientou a compreensão do objeto e foi estruturado em três momentos, que se complementam entre si:

- A primeira etapa foi a observação das práticas de relações de gênero entre integrantes da Orquestra, na escola e no interior da agremiação, na qual procuramos conhecer a realidade das duas ambiências investigadas, as principais características de cada uma e suas particularidades, seus pontos comuns, suas práticas cotidianas, enfim, fizemos o levantamento da problemática que revestia o objeto de estudo da pesquisa, de maneira exploratória, procurando evidências de especulações baseadas nas justificativas que levaram à implantação do Projeto da Orquestra na escola.

- A segunda etapa foi a “análise do fenômeno” e o momento em que buscamos a dimensão abstrata do fenômeno, observando os aspectos e as partes que o integravam, suas relações e correlações. Nesse momento fizemos o nosso investimento no referencial teórico acerca das questões de gênero e suas representações sociais, mantendo um diálogo constante com a Orquestra e a Escola. Esse direcionamento nos exigiu a elaboração de conceitos, a formulação de questões sobre as condições do acesso das instrumentistas mulheres à

Orquestra, buscando respostas para a existência de níveis de equivalência quanto à profissionalização de instrumentistas homens e mulheres. Nesse estágio, construímos os instrumentais utilizados para coletar informações e, em seguida, os aplicamos aos sujeitos anteriormente convidados.

- A terceira etapa foi aquela em que passamos ao exame da realidade material do fenômeno, realizando a análise de conteúdo conforme as categorias eleitas para esse estudo. Isso exigiu a manutenção dos seus aspectos principais, sua epistemologia, fundamentos, práticas, representações, limitações e possibilidades. Refletimos as observações e as informações coletadas. Procuramos identificar os conflitos que dificultavam as relações de gênero entre integrantes da Orquestra com outros sujeitos escolares e não escolares, além de tentar captar as formas de enfrentamento dos conflitos pertinentes a essas relações, evidenciando aprendizados que as atravessavam, com vistas à construção de convivências mais respeitáveis. A partir disso foi possível inferir, concluir, sintetizar e sugerir práticas possibilitadoras de relações mais humanas e aproximadoras de seres humanos de cada um dos sexos.

Com essas compreensões buscamos explicações nas relações entre as(os) integrantes da Orquestra e dessas(es) com outras(os) – maestro, professoras(es) de música, gestoras e docentes da escola, pais, mães e outros jovens – durante as práticas musicais no espaço da Orquestra e da citada escola em que as(os) jovens envolvidos realizavam no período de 2010-2012. No decorrer da pesquisa tentamos identificar, também, elementos que evidenciavam a concretização de processos que dificultavam/emperravam as relações entre as pessoas da Orquestra e do conjunto da escola, particularmente as relações de gênero, que foram refletidas e analisadas. Para dar conta dessa proposta investigativa propomos as estratégias metodológicas anteriormente explicitadas, a observação e a entrevista semiestruturada, e acrescentamos a análise documental.

Sobre a primeira, Richardson (2008) afirma que um dos principais pontos positivos da utilização da observação é a possibilidade de o(a) pesquisador(a) obter informações no momento que ocorre o fato. Nessa perspectiva, a observação representa um importante instrumento de coleta de dados, pois permite um contato pessoal e estreito do pesquisador com o sujeito. Muitas observações realizadas tiveram o propósito de atender a curiosidade de saber o que acontecia na Orquestra que era diferente da Escola, além das aulas de educação musical, principalmente no tocante às relações humanas.

Essas observações se edificaram como lembranças de acontecimentos marcantes e definidores de visões acerca da Escola e da Orquestra. São imagens nítidas de como cada uma tem as suas especificidades em relação à tarefa de educar. Transcrever essas observações foi um exercício de introspecção e extropecção de aprendizados e descobertas que enriqueceram a pesquisadora.

Na visão de Lüdke e André (1986), a observação direta permite também que o observador chegue mais perto da perspectiva dos interlocutores, um importante alvo nas pesquisas qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Pela observação foi possível nos aproximarmos da compreensão que essas jovens e esses jovens têm do mundo e perceber, mesmo com certas limitações, quais eram os motivadores de determinadas condutas juvenis. Essa proximidade diminuiu o distanciamento entre a pesquisadora e os sujeitos pesquisados. O estranhamento inicial foi sendo substituído durante a caminhada investigativa pelo reconhecimento do outro enquanto pessoa que existia além do lugar da pesquisa, mas como ser humano que vem de outros mundos e traz consigo histórias que se transformam em formas de ser e de fazer as coisas.

Viana (2003) expõe que a observação exige certo espaço de tempo para que possam fluir dados satisfatórios, suficientes e esclarecedores, para que assumam o significado científico devem fundamentar-se em consistentes aportes teóricos relacionados ao caráter dos textos ou comportamentos a serem observados, tendo em vista que sem a teoria e um corpo de conhecimentos bem estruturados a pesquisa observacional certamente produzirá elementos difusos e não conclusivos.

Por essa linha de raciocínio, a construção do texto com a inclusão dos dados provenientes das observações trouxe essências e marcas fortes da realidade estudada e, por serem de uma grande diversidade, necessitou, de nossa parte, a releitura cuidadosa e o emprego de técnicas, a fim de fazer emergir descrições as mais relacionadas possíveis aos aspectos observados, consolidadas ao entendimento dos significados das falas das interlocutoras e dos interlocutores deste estudo, para o qual buscamos inicialmente a realização de levantamento bibliográfico, com o propósito de subsidiar teoricamente essa pesquisa científica que foi feita com a estruturação da organização sistemática dos seus procedimentos, sobretudo quando nos comprometemos a refletir a abordagem qualitativa sob o enfoque descritivo analítico.

Nessa empreitada metodológica a entrevista semiestruturada foi um instrumento eficaz de coleta de informações desse estudo, uma vez que permitiu averiguar os fatos ou aspectos, possibilitando identificar as opiniões sobre os fatos ou fenômenos, determinar respostas e interpretar os significados atribuídos pelos sujeitos. Nessa ótica, Marconi (1990) diz que essa estratégia consiste em fazer uma série de perguntas a um informante, segundo um roteiro preestabelecido.

Para o mesmo autor, esse roteiro pode ser um formulário que será aplicado da mesma forma a todos os informantes, para que se obtenham respostas às mesmas perguntas. Nessa pesquisa, o roteiro foi constituído de perguntas abertas e fechadas, para captar as concepções ou opiniões sobre o tema abordado, sendo, portanto, aplicado a todos os informantes, para compreender o sentido que os atores e as atrizes sociais dão às suas relações, através de uma dinâmica entre a realidade e o sujeito. Consideramos a entrevista, nesse caso, o instrumento mais importante para a coleta de dados desse estudo.

Dessa maneira, procedemos a entrevista individual, com a apresentação dos objetivos desse procedimento e da pesquisa em geral. Solicitamos permissão para filmar o momento da entrevista, obtendo algumas negativas, sob a alegação de timidez, ao que respeitamos; passando apenas a ouvir e registrar as falas, e sempre ao final do procedimento apresentava os registros para a verificação das entrevistadas e dos entrevistados para que pudessem contestar ou acrescentar algo, enfim, para que tomassem ciência de suas falas.

Optamos em organizar as entrevistas de acordo com a posição ocupada por cada segmento da escola. Estabelecido esse critério iniciamos o círculo de entrevistas pelas jovens e pelos jovens musicistas, em seguida realizamos o mesmo processo com as mães e os pais. Depois fizemos o mesmo processo com as professoras e os professores das disciplinas regulares (Português e Educação Física), juntando-se, nesse bloco, os professores de música (só homens), porque nenhuma mulher ministrou aula nesse campo de conhecimento.

Continuamos o ciclo entrevistando as gestoras (diretora da escola e coordenadora pedagógica), o maestro da Orquestra e, finalmente, jovens do público da Orquestra. No ato da entrevista pedimos que todas e todos se sentissem à vontade e respondessem sem a preocupação de que aquilo que dissessem fosse o que esperávamos, pois o que queríamos era a essência de cada um, de cada uma, que isso era a verdadeira riqueza para o nosso estudo.

Szymanski, Almeida e Brandini (2004) esclarecem que o contato inicial na atividade de pesquisa, assume papel de grande relevância, pois é um mecanismo que assegura

a compreensão das pessoas acerca dos objetivos do estudo. A promoção de uma atmosfera de acolhimento e de informalidade libera as interlocutoras e os interlocutores da extrema racionalização, levando-os a se mostrarem despidos de vaidades que atrapalhariam o reconhecimento de suas práticas e de facetas de suas identidades que camuflariam dados importantes para a pesquisa. Promovemos, dessa forma, reflexões críticas a respeito da convivência e do papel da escola na (re)construção de relações mais humanas no espaço escolar e no ensino de práticas de enfrentamento de conflitos.

As definições das categorias de análise foram feitas a partir daquilo que foi extraído dos depoimentos (falas dos sujeitos): elementos fortes e repetidos que apareceram no que se referem à convivência e ao aparecimento dos conflitos que dificultam as relações de gênero entre integrantes da Orquestra e outros sujeitos da Escola. Também foram identificadas e valorizadas as formas de enfrentamento desses conflitos, assim como os aprendizados evidenciados que dignificam a pessoa humana e respeitam os seus Direitos, conteúdos referentes às relações de gênero. A análise de conteúdo ocorreu considerando-se as categorias extraídas de práticas que definem formas de relações de gênero para construção de uma convivência respeitosa entre as pessoas.

As informações obtidas pelas falas das interlocutoras e dos interlocutores, assim como também para fazer a articulação entre o instituído e o realizado, empreendemos a análise das fontes documentais: projeto de criação da Banda Escola Padre Luis de Castro Brasileiro, recortes de jornais, documentários (em vídeo), livro de registro de atas, proposta pedagógica da escola e outras fontes que permitiram o entendimento da dinâmica escolar através da missão a que se propõe a escola, formar para a cidadania. Quanto ao aspecto da análise documental, Lüdke e André (1986, p. 39) reconhecem que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Como já foi anteriormente explicitado, por se tratar de uma pesquisa de natureza qualitativa, caracterizada como descritivo-analítica, pois compreende que a descrição dos fenômenos está carregada dos significados que o ambiente lhes outorga, sendo, pois, resultado de uma visão subjetiva que tem como base a percepção de um fenômeno em determinado contexto (TRIVIÑOS, 1978). Escolhemos o método descritivo analítico e propomos, também,

refletir junto com os sujeitos investigativos (discentes e integrantes da Orquestra, professoras, professores, mães e pais, maestro e jovens do público dessa Agremiação) novas formas de convivência no espaço da Orquestra e da escola que possam contribuir para o enfrentamento de conflitos, em prol de um ambiente que respeite as relações de gênero entre Homens, Mulheres (hetero e homossexuais) à luz dos Referenciais Teóricos Práticos pertinentes ao estudo proposto.

Para o desenvolvimento desse estudo nas etapas iniciais de observação, durante a realização das entrevistas e análise documental, principiamos os procedimentos de análise das informações na perspectiva do método qualitativo da pesquisa, considerando o entendimento da análise de conteúdo como um caminho flexível para os constantes redirecionamentos no movimento do trabalho de coleta de dados e, à proporção que fizemos a descoberta de todas as informações possibilitadas pela investigação, cada vez mais nos sentíamos afetadas por novas inquietações que nos desafiavam a mergulhar mais profundamente em nosso campo de interesse. Franco (2003) vem reforçar a nossa necessidade em absorver as mensagens orais, escritas, gestuais, silenciosas, figurativas, documentais, ou mesmo aquelas que foram provocadas por nosso estudo.

Ressaltamos que a flexibilidade na reconstrução de questões que buscavam novos dados concretizou-se uma característica específica dessa pesquisa. Assim, reafirmamos que a análise dos dados coletados está consolidada na análise do conteúdo extraído dos eixos das relações entre musicistas, e dessas(es) com colegas da escola, professoras(es), gestoras, maestro, pais, mães e outros jovens do público, no período da observação nos *lócus* desta investigação.

Nessa perspectiva, para analisarmos a prática das relações de gênero no interior da Orquestra e da Escola, espaços de convivências das(os) interlocutoras(es) do trabalho, sob o enfoque descritivo analítico, sentimos a necessidade de descrever e analisar não só o que vimos ou ouvimos, mas também analisar aquilo que não foi dito, não foi explicitado nos gestos e nos comportamentos. Para isso, estendemos o nosso olhar não apenas às(aos) pesquisandas(os), porque compreendemos que as suas práticas sociais são construídas conforme as suas experiências, por isso ficamos atentas a situações e a outras(os) sujeitos que lhes eram próximos.

Nesse sentido, foi indispensável a análise de outros aspectos que julgamos pertinentes à compreensão dessas práticas de relações de gênero nas ambiências pesquisadas.

Significa dizer que cada tempo e sociedade criam o ideário de mulher e de homem adequado, e o impõem aos sujeitos através de instâncias por ela constituídas entre elas, a escola e a família. Foi por esse viés que empreendemos a nossa investigação, de forma que em momento algum tivemos a pretensão de fazer julgamentos, mas, prioritariamente, compreender os elementos que concorreram para emperrá-las ou dinamizá-las nos ambientes pesquisados.

Pela especificidade desse trabalho entendemos que as práticas das relações de gênero na Orquestra e na Escola se inscrevem no eixo da dimensão histórica e social, porque são construídas no e para além dos limites dessas ambiências, ou seja, conviver com outras(os) implica o envolvimento e a interação com essas(es) no e para o mundo. É por esse caminho que seguem muitas das representações que trazemos nessa pesquisa acerca do feminino e do masculino.

Por esses motivos, ao apresentarmos as análises ou as nossas impressões sobre as práticas das relações de gênero na Orquestra e na Escola, não nos esquecemos de considerar a condição de vida socioeconômica e cultural das(os) que fizeram parte. Desse modo, buscamos a apropriação das informações que constituíram os textos, contextos, da linguagem discursiva discriminatória dos falares, das expressões de gênero geralmente implícitas nas convivências desses sujeitos, os substratos que reuniram as diferenças que se fizeram pertinentes em cada sujeito pesquisado e nas duas ambiências em que se encontravam inseridos.

Para a efetivação da análise de conteúdo realizamos as três fases referendadas por Bardin (1977): a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, incluindo-se nessa terceira fase a inferência e a interpretação das informações. Cumprimos essas etapas com esforço e rigor científico, acreditamos ter desenvolvido um trabalho coerente na amplitude da inferência de novos saberes, procurando manter como ponto de partida os conteúdos explicitados nos relatos das(os) interlocutoras(es) da pesquisa. Esse tipo de análise nos possibilitou avaliações analítico-interpretativas das expressões, das mensagens e das diferentes maneiras comunicativas, no que diz respeito à compreensão dos mecanismos que nos apresentaram os caminhos para o entendimento da problemática dessa pesquisa.

O processo que organizou essa análise transcorreu inicialmente pela busca dos primeiros contatos com o material coletado, sempre acompanhado de leituras e releituras que pudessem dar sustentação às discussões propostas, mas, também, contribuir com a organização e a sistematização de ideias e apanhados documentais inclusos nesse material. Esse primeiro momento se configura, nas palavras de Bardin (1977), na escolha dos documentos a serem analisados.

Nesse estágio da pesquisa nos debruçamos sobre a formulação dos objetivos e da elaboração das categorias, indicadores que fundamentem a interpretação final. Procedemos, após esse momento inicial, à fase exploratória, verificando detalhadamente e de forma profunda o material constante do conjunto de informações reunidas pela pesquisa, tendo como referência, sempre, os seus objetivos. Concluímos essa fase do trabalho com inferências propositivas relacionadas a um tratamento analítico e interpretativo sobre os achados do estudo, com o anseio de ampliar a compreensão da análise e o desvelar das representações embutidas nas várias práticas de relações de gênero entre integrantes da Orquestra Jovem da Escola Padre Luis de Castro Brasileiro em União-Piauí (2010-2012).

Em consonância com os estudos de Bardin (1977), almejamos a organização das ideias através dos significados e dos significantes trazidos pelas informações reunidas durante o percurso da pesquisa, a partir da nossa compreensão semântica. A partir dessa escolha metodológica foi possível pensarmos nos critérios de categorização (anteriormente citados neste capítulo I). Diante dessa compreensão a análise foi realizada a partir das seguintes categorias:

- a) As práticas de relações de gênero entre jovens integrantes da Orquestra, dessas(es) com a equipe escolar, colegas, familiares, outros jovens;
- b) Conflitos, potencialidades que dificultavam ou facilitavam as relações de gênero, impedindo ou proporcionando uma convivência que respeitasse as diferenças de gênero;
- c) Aprendizados da música que contribuíram para práticas de relações de gênero mais humanas.

Nessa ótica, analisamos as informações partindo desses eixos temáticos, de forma que esses estiveram sempre em harmônica correspondência com os objetivos indicados por Bardin (1977), neles, a análise de conteúdo é definida como um conjunto de instrumentos metodológicos que são aplicados a discursos falados ou escritos extremamente diversificados. A autora ressalta ainda que a referida análise deve ser feita em tudo que é falado ou escrito. Essas reflexões foram imprescindíveis para uma maior compreensão de nossa parte, das ocorrências, das representações, da significação e dos sentidos apreendidos e evidenciados no acervo de informações captadas nos campos de investigação desse trabalho. Assim, Franco (2003, p.14) reforça que a análise de conteúdo:

[...] assenta-se nos pressupostos diante de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem [...] como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que em diferentes momentos históricos elabora e desenvolve representações [...] no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.

É importante ressaltar que as análises das observações e das entrevistas revelaram as múltiplas faces que têm as práticas de relações de gênero no interior da Orquestra e da Escola. Muitas vezes as informações obtidas com um sujeito sugeriam escuta sensível a outros e pediam reavaliações dos instrumentais e até mudanças de direções nas suas formulações, com a esperança de que essas se transformem em contribuições para tecer o novo tecido dessas relações. A nossa expectativa é que mesmo que faltem fios, não faltem mãos que os teçam, por isso as relações de gênero necessitarão de teares como a Escola e a Orquestra para a tessitura e coloração da lã humana.

Sob esse olhar, constatamos que o fundamento teórico é parte essencial na análise interpretativa dos dados obtidos na pesquisa. Dessa forma, elaboramos trechos descritivos das falas, de anotações das observações realizadas anteriormente em toda a extensão do trabalho, uma vez que acreditamos que efetuar a análise seguindo esses passos dará aos leitores desse estudo maior clareza da produção empreendida. Esperamos ter cumprido com aquilo que anunciamos tratar nessa segunda seção do primeiro capítulo, na qual abordamos os fundamentos e percursos metodológicos da pesquisa.

Ensejamos que a partir da constatação empírica da realidade pesquisada as reflexões se transformem em contribuições para o alargamento do entendimento e para as transformações das práticas de relações de gênero nas ambiências focos do estudo. No próximo capítulo apresentamos a descrição contextualizada da Escola investigada, com elementos constitutivos desse contexto e os principais fatores e avanços educacionais que concorreram para ela ter se tornado um diferencial na Educação do município de União, mesmo enfrentando as mesmas mazelas de uma escola pública, de bairro pobre, de uma cidade do interior do Piauí. Junto a essa proposta traçaremos o perfil da Orquestra Jovem de União.

2 UNIÃO: de fazenda de gado a espaço de culturas juvenis



União, meu amor

União se originou
De uma fazenda de gado
Em seu nome toda a riqueza
Por se chamar Estanhado
E pela sua grandeza,
Logo se tornou povoado
Para elevar-se a Vila
Também não foi demorado
Então, por um decreto
União passa a cidade
Este foi o coroamento
Por meio século esperado
União é terra destemida, harmoniosa,
Querida, quem conhece União
Ama-a por toda a vida!

(Dolores Vieira)

Iniciamos este capítulo descrevendo a localização geográfica e alguns indicadores socioeconômicos da cidade de União, para que tenhamos uma visão mais abrangente do município e possamos enxergá-lo com múltiplos olhares. União está localizada no centro-norte do Piauí, e tem na agricultura e no comércio as suas principais fontes econômicas. É considerada uma das cidades mais antigas do Estado do Piauí, cuja história se inicia em princípios do século XIX, quando foi formada, às margens do rio Parnaíba, a fazenda, Estanhado⁵, e onde foi edificada uma capela. Iniciou-se, assim, a formação de um regular núcleo populacional que teve rápido desenvolvimento, decorrente da fertilidade das terras da região (SOUSA, 1997).

Em 1826, o presidente da Província, Manoel de Sousa Martins, propôs a criação de uma freguesia na povoação do Estanhado, e sua elevação à categoria de Vila, e, não tendo

⁵ Significa lugar de grandes riquezas.

sido aprovada, continuou o povoado como distrito da vila de Campo Maior. Só em 1953 foi criada a Paróquia de Nossa Senhora dos Remédios⁶, sendo o povoado elevado à categoria de Vila, com a denominação de União. Para a constituição do patrimônio, o coronel João do Rêgo Monteiro, o Barão de Gurgueia, fez a doação de terras margeando o rio Parnaíba. Em 28 de dezembro de 1889, a Vila foi elevada à categoria de Cidade (SOUSA, 1997).

União participou da Batalha do Jenipapo, em 1823, a maior luta em terras piauienses pela Independência Política do Brasil em relação a Portugal. Isso se deu devido à insubordinação do oficial José da Cunha Fidié, fidelíssimo às cortes portuguesas, resultando na sangrenta Batalha do Jenipapo, embate ocorrido em 13 de março de 1823, seis meses depois do grito do Ipiranga por D. Pedro I. A outra participação do Estanhado foi na Guerra dos Balaios, uma das maiores revoluções brasileiras. Nessa guerra, a povoação do Estanhado foi transformada em palco sangrento de muitas lutas e mortes. A causa dessa revolução está ligada às arbitrariedades dos governantes contra os camponeses do Maranhão quanto de outras províncias. Os atos arbitrários consistiam na cobrança absurda de impostos e recrutamento forçado, principalmente de homens pobres e não brancos (SOUSA, 1997).

Essas contribuições históricas são olhares que nos alertam para a necessidade de refletir sobre como as desigualdades sociais são construídas e como elas têm se perpetuado na sociedade, como forças opressoras que diferenciam e excluem os seres humanos. Por sua história, União se construiu com o suor e a coragem de homens e mulheres que não se deixaram abater pelos infortúnios, mas se uniram e lutaram, por isso o nome União significa lugar de Harmonia. Para continuar descrevendo a cidade apresentaremos alguns indicadores socioeconômicos que nos ajudam na compreensão de diversos contextos tratados nesse estudo.

Imagem 03 - Entre faces de União



Fonte: Arquivo da pesquisadora

⁶ Nome da Padroeira da cidade de União.

A visão desses aspectos é de extrema importância para o entendimento da constituição da população unionense, pois acreditamos que esses fatores são determinantes para a construção das identidades sociais, em particular, de mulheres, que são um dos grupos mais penalizados pelo desemprego, pelas desigualdades salariais quando exercem a mesma função que os homens, por isso são, na maioria das vezes, as populações mais desassistidas e que mais contribuem para esses resultados. Para ilustrar esses dados recorreremos ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que é de 0,601, apresentando um Produto Interno Bruto – PIB no valor de R\$ 201.767,530 (PNUD, 2000; IBGE, 2008).

Esses indicadores não serão aprofundados, porém, serviram para o alargamento do nosso olhar para as compreensões pertinentes ao nível socioeconômico das(os) interlocutoras(es), aspectos importantes para a construção das práticas sociais. Atentando que, olhado em comparação ao IDH nacional, que em 2012 foi 0,730, o índice apresentado pelo município pode ser considerado bom; no entanto, esse resultado não é satisfatório para o alcance de condições humanas dignas no país, e com certeza, também em União. Após termos realizado essa breve incursão pelas paisagens socioeconômicas do município, vamos cumprir o anunciado para este capítulo: apresentar a descrição da escola investigada, com elementos constitutivos do contexto que materializa suas dificuldades e avanços educacionais.

2.1 A Escola: regendo relações de gênero e (des)musicalizando identidades juvenis

Imagem 04 - Escola Padre Luis de Castro Brasileiro, a música de sua história



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A Escola Padre Luis de Castro Brasileiro era um ambiente semelhante ao de outras escolas brasileiras, que de um modo geral têm sido consideradas espaços de inúmeros

conflitos (brigas entre crianças, adolescentes e jovens, e desses com docentes, gestoras, gestores, funcionárias, funcionários e vice-versa), tem resultado, muitas vezes, em palco de violências físicas, morais, simbólicas, e até mesmo sexuais: ouvimos o relato de uma professora sobre abuso sexual praticado por padraсто de menina, aluna das séries iniciais.

Escutamos depoimentos da diretora da escola sobre a ocorrência frequente de agressões físicas e morais entre alunas(os), desrespeito aos professores e outros funcionários da escola, entre outras situações de indisciplina, que mesmo penalizadas com ações previstas no Regimento Interno da instituição escolar, sempre reincidiam (ABRAMOVAY e RUA, 2004; ABRAMOVAY, CUNHA e CALAF, 2009). Tendo em vista esse cenário, nos aventuramos em investigar as práticas de relações de gênero numa escola que não se diferenciava muito dessas caracterizações, a não ser pela forma como buscou superar esse quadro.

Percebemos que parte significativa dos conflitos escolares dava-se no âmbito das relações de gênero entre jovens homens e jovens mulheres (hetero e homossexuais), entre pais, mães, professores e professoras, o que tornava urgente a reconstrução dessas relações no espaço escolar, tendo como referência fundamental o respeito aos valores, aos Direitos Humanos e às legislações vigentes no Brasil, que possam ser contributos para a melhoria das convivências na ambiência escolar (MATOS, 2012; SAMPAIO, 2012).

Essa era a realidade da Escola Padre Luis de Castro Brasileiro antes de 2010, muitas brigas entre alunas(os), *bullying*, desrespeito aos pares e as(aos) professoras(es), indisciplina, baixo rendimento escolar, alto índice de reprovação, evasão escolar, baixa autoestima das(os) discentes, relações pouco amistosas entre a escola e a família das(os) estudantes, o que levou a Secretaria Municipal de Educação e a gestão dessa escola a criarem e organizarem a Orquestra Jovem de União, integrada por alunas e alunos dessa instituição, como uma possibilidade, através da educação musical, de experimentar práticas de enfrentamento das violências e dos conflitos ocorridos nesse espaço escolar.

Atualmente, embora haja certo nível de discussão relativa à questão das práticas de relações de gênero, ainda há muito a fazer e a dizer, principalmente quando se propõe trabalhar essas relações aliadas à proposta de pacificação das convivências no espaço educacional. Nesse sentido, este estudo se mostrou profundamente desafiador, pois provocou a revelação daquilo que ocorria de fato no seio da Orquestra e da escola, mostrando-se um estudo interessante e enriquecedor para todos os sujeitos envolvidos, para a comunidade unionense e, quiçá, do Estado do Piauí.

Diante desses propósitos que permearam e direcionaram os objetivos da pesquisa, compreendemos a relevância desse trabalho, principalmente pela contribuição que se antecipou na proposição de novas reflexões a respeito de problemas no âmbito das relações de gênero, no seio da Orquestra e da Escola Padre Luis de Castro Brasileiro. De forma que antes da implantação do Projeto da Banda foram realizadas várias reuniões, em que a escola e a família puderam refletir saberes e práticas de bem conviver. Do ponto de vista particular, para nós, enquanto profissional da educação apaixonada pelas questões humanas que são fatores de interferência no processo ensino-aprendizagem, este estudo teve o desejo de contemplar um anseio pessoal, já que na condição de professora da Rede Pública de Ensino Municipal de União, vivenciamos na rotina docente os desafios da falta de harmonização das práticas de relações de gênero. Assim, a escola, com todas essas particularidades, surgiu como cenário ideal para a nossa investigação.

É válido, também, ressaltarmos que foi de grande valia problematizar a convivência entre jovens homens, jovens mulheres (hetero e homossexuais) para novas formas de construção de relações de gênero, a fim de realimentar uma convivência mais humana e respeitosa no interior da Orquestra e da escola foco deste estudo, sem, contudo, pretender padronizar ou estereotipar novas posturas, mas contribuir com flexibilizações e reflexões que sustentem a necessidade de aberturas para inovadoras práticas escolares.

Com isso, justificamos a escolha da referida escola como um ambiente propício para a realização de um estudo dessa natureza, uma vez que a educação musical pode ser uma prática para o enfrentamento de conflitos e de possibilidade para a formação de adolescentes e jovens, pois favorece o fortalecimento de convivências saudáveis e a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Finalmente, este trabalho pode ser de grande valia para a efetivação de práticas educativas que possibilitem a reversão de práticas pedagógicas que depreciem a dignidade humana e reduzem os níveis de aprendizagem, buscando novos cenários de atuação dos sujeitos que convivem, ensinam e aprendem no ambiente escolar.

Consideramos salutar a caracterização da escola, pois acreditamos que dar a conhecer os espaços da pesquisa é acender as sensibilidades do sentir, do perceber, do se colocar no lugar e interpretar a história de várias maneiras, com olhos atentos, mas ao mesmo tempo conciliadores, porque homens e mulheres são produtos de tempos, de modos e de culturas que imprimem as formas de viver. Nessa escola, quem são as professoras, de que lugar e de que tempo elas vêm e que tempos elas vivem? Quem são os professores, o que

pensam sobre as relações de gênero? Como se relacionam no ambiente da escola? E a escola, onde fica? Com quem dialoga? Como dialoga? O que ensina? Como ensina?

São esses os olhares que utilizamos para situá-la como campo da investigação e extensão da Orquestra servindo como ponte, quando afirma as ligações e promove novas condutas transformadoras, e cede quando fortalece a manutenção dos modelos fixados pelas divisões sexuais. Essa condição dual provoca a própria contradição da educação, e isso se estende à escola, se ela tem a chave, por que muitas portas suas permanecem cerradas?

A Escola Padre Luis de Castro Brasileiro começou nos anos de 1975, num galpão velho, onde funcionava a usina hidrelétrica de União, até que chegasse a eletricidade moderna e, então, cair em desuso. O bairro ainda era Chapada, e não Nossa Senhora das Graças, como se chama atualmente. A responsabilidade de transformar esse espaço em escola, mesmo com toda precariedade, ficou a cargo das professoras Maria do Socorro Sales e Maria do Socorro Viana Medeiros, que muito se empenharam para que funcionassem as duas primeiras turmas matriculadas: primeira e segunda séries, então chamada escola Murilo Braga.

Não havia verbas, a comunidade fazia doações do material didático, muitas vezes usado, mas que as docentes reaproveitavam, costurando à mão pedaços de papel para a confecção de cadernos para alunas e alunos, pois todas e todos eram muito carentes. Por se tratar de uma experiência inovadora, voltada para crianças carentes, e ter, também, o apoio do Padre José González Alonso, hoje arcebispo de Campina Grande, na Paraíba, a escola era sempre muito visitada por visitantes e conterrâneos que, por alguma razão, retornavam à cidade, além de ter no pároco o mais frequente visitante. Dessa forma, a “escolinha”, como era conhecida, funcionou durante três anos.

A semente havia sido plantada na Chapada e nascia forte na mesma terra, agora abençoada com o nome de Padre Luis de Castro Brasileiro, e em novo tempo: 1978. Não era mais uma ação de filantropia ou caridade, era um fomento à educação que recebia do poder público o incremento da criação da Escola Padre Luis de Castro Brasileiro, primeira instituição educacional pública municipal. A gestão era do prefeito João de Araújo Borges, que entregou à comunidade do bairro Nossa Senhora das Graças uma área de quarenta metros construídos, em que constavam: seis salas de aula, uma secretaria, uma diretoria, uma cantina e uma miniquadra de esporte. Essa reforma proporcionou para a escola não só o melhor acolhimento aos discentes e docentes, mas também maior investimento nas suas autoestimas.

A Escola Padre Luis de Castro Brasileiro começou a funcionar com sessenta e um alunos, distribuídos em três turmas. O nome Padre Luis de Castro Brasileiro se deve à vereadora Beatriz, que apresentou à Câmara de Vereadores a sugestão dessa nomeação. Essa homenagem se configurou no reconhecimento público desse pároco, uma das vozes que mais propagou as artes no município. Natural de Jerumenha, no sul do Estado do Piauí, Padre Luis de Castro Brasileiro, descendendo de família muito pobre, foi educado nos primeiros anos pelo pai, Pedro Pierre Brasileiro, pois perdera a mãe, Lisandra Francisca Brasileiro, logo após o parto.

Com o término dos estudos primários e não tendo ginásio em Jerumenha, ele se mudou para a capital, Teresina, sendo entregue aos cuidados do bispo diocesano Dom Severino Melo, que o iniciou na vida de seminarista no Seminário Menor. Finalizados os estudos no Seminário Menor e não havendo, nesse tempo, ainda, como prosseguir com a formação eclesial na cidade verde, foi transferido para o Seminário Maior⁷ da Prainha, em Fortaleza, capital do Ceará.

Concluídos todos os estudos, Padre Brasileiro retorna à capital do Piauí, onde é ordenado sacerdote no dia oito de dezembro de 1940, aos vinte e oito anos de idade, por Dom Severino Melo, seu cuidador. Dois anos depois, foi designado para tomar posse como vigário na Paróquia Nossa Senhora dos Remédios, em União-Piauí. Nos quase vinte anos em que foi pároco dessa cidade realizou um belíssimo trabalho nos níveis religiosos e da cultura. A sua contribuição, principalmente no incentivo ao campo da música, foi uma das razões da Secretaria Municipal de Educação e Cultura implementar o Projeto Banda Escola Padre Luis de Castro Brasileiro como estratégia metodológica que contempla a educação musical.

O Projeto se desenvolve em ambiente em que essas discussões foram cultivadas e das quais muitas ações são frutos dos genitores e genitoras das(os) instrumentistas da Orquestra na qual ela veio a se transformar nesses últimos tempos e em meio a dificuldades escolares. Parecem que mais gritantes e à flor da pele do que naqueles tempos idos de volteios no coreto da praça ao som da banda municipal ou da amplificadora que oferecia músicas para namorados e amigos num “pisa na fulô” que embalava muitos amores e causava rebuliço nas famílias mais conservadoras, haja vista que um padre, jovem, negro, o Padre Luis de Castro Brasileiro, era um dos mais atizados protagonistas do progresso da cidade que deixava, dessa forma, os seus ares de fazenda de gado, para despontar como centro urbano.

⁷ Diz-se dos Centros de Formação para seminaristas em nível superior, local em que eles permanecem de quatro a cinco anos, saindo ao final desse tempo diáconos e iniciando suas práticas sacerdotais até a confirmação dos votos quando se ordenam padres.

É nesse ambiente urbanizado que a Escola Padre Luis de Castro Brasileiro se encontra à rua David Caldas e brilha em seu *status* de ser a única escola do bairro Nossa Senhora das Graças. Essa exclusividade faz dessa instituição o espaço coletivo mais importante para a comunidade, hoje sendo requisitado para diversos eventos: casamentos, batizados, aniversários, catequese e reuniões de interesse classista. Já funcionou com os três níveis de ensino: educação infantil, educação fundamental menor e maior, além da modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA.

A escola se encontra, ainda, bem conservada após a grande reforma que recebeu em 2010, tendo renovadas as instalações elétricas, hidráulicas, construções de espaços novos: laboratório de informática, biblioteca, secretaria de notas e documentos, sala para os professores, sala multifuncional para atendimento de alunas e alunos com necessidades educacionais especiais, passeio francês, uma espécie de área de lazer que se tornou lugar preferido para o encontro e bate-papo das juventudes.

Os banheiros foram reformados, ampliados em quantidades, e receberam espelhos, algo muito significativo para jovens, em especial, as mulheres. Na última gestão a educação infantil foi transferida para o Centro de Educação Infantil Maria de Jesus Santana, no bairro São João, que faz ligação com o bairro Nossa Senhora das Graças. Essa transferência possibilitou o aumento da oferta de vagas para o ensino fundamental, principalmente para as séries iniciais. Por falta de área disponível, não existe quadra esportiva e algumas práticas dessa natureza são realizadas no Estádio Segisnando Alencar, vizinho da escola.

A escola está situada na zona sul da cidade, considerada região carente do município, pois em seu entorno ficam bairros ainda mais pobres. As discentes e os discentes da escola são oriundos da própria comunidade e desses bairros circunvizinhos. A família se configura como um grupo de pessoas ligadas umas às outras por situações diversas. Em sua grande maioria, tem pais cortadores de cana, as mães são, no geral, donas de casa, tendo algumas que se aventuram na venda de perfumes, de roupas, bijuterias, de maneira mais formal. Em menor grupo figuram as mães solteiras ou separadas que assumem empregos em casa de família.

Os condicionantes econômicos são os que mais contribuem para a evasão dos jovens que frequentam a Educação de Jovens e Adultos – EJA, pois a necessidade de trabalho impossibilita a permanência deles na escola, levando-os a optar pela sobrevivência, mesmo através do subemprego, que é o mais comum, considerando a falta de qualificação para o trabalho e pouca escolaridade. Por todas essas dificuldades de funcionalidade, entre elas a

manutenção de um quantitativo de alunas, essa modalidade de ensino foi excluída da escola e limitada a sua oferta no município neste ano de 2013.

Como a instituição centraliza o atendimento de grande área populacional, sempre apresentou uma enorme procura por vagas. Todavia, a preocupação maior tem sido as altas taxas de evasão e reprovação, a indisciplina e as difíceis relações interpessoais que mantinham o ambiente em constante tensão, gerando desejos na gestão de fazer investimentos que fossem capazes de melhorar a convivência entre todos os segmentos educativos.

Em 2010 houve o aumento significativo de procura de vaga na escola e a justificativa foi o desejo dos pais e das mães de que os filhos fizessem parte da Orquestra. Devido ao aumento da matrícula, veio a preocupação de melhorar a infraestrutura da escola e atender a essa demanda, foi aí que a gestão pública promoveu a reforma e ampliação da escola, que além de novas salas de aula ganhou outros espaços importantes, como a biblioteca e a sala multifuncional para atendimento a alunas e alunos com necessidades educacionais especiais, entre outros.

As circunvizinhanças da escola apresentam problemas de uso e tráfico de drogas, assaltos, vandalismo, não sendo essa uma realidade apenas dessas regiões, mas podendo interferir na educação das(os) jovens que vivem nesse meio. Foram relatados casos de abuso sexual por pessoas da família, pai e padrasto em maior número. Podemos, também, confirmar a violência doméstica contra mulheres mães de alunos da escola, e contra os próprios jovens. Questões como o alcoolismo de pais e mães também foram detectadas. Outro fato que atravessou a pesquisa diz respeito à condição de analfabetismo e baixa escolaridade de grande parcela dos pais e das mães dos estudantes em questão.

Há, entre essas famílias, muitas vivendo em situação de pobreza, mesmo aquelas em que os filhos recebem os benefícios do Programa do Governo Federal, Bolsa-Família. Nesses casos, o único recurso financeiro certo para o sustento de toda a família. Os serviços públicos existentes no bairro se restringem ao Posto de Saúde, que funciona em casa alugada para esse fim. Grande parte dos acontecimentos do bairro: preparação para a Primeira Eucaristia, reuniões da comunidade, festas de aniversários e casamentos são realizados na escola. A Capela Nossa Senhora das Graças, pertencente à Igreja Católica, é outro espaço que movimenta principalmente as juventudes. Nesse bairro existem ainda congregações para evangélicos, em maior número, sendo que independente do credo, a escola parece ser aquele que mais serve ao público.

A comunidade participa da gestão escolar por meio do Conselho Escolar, que conta na sua composição com representantes dos pais e mães de alunos, e quatro outros representantes da comunidade, além de dois professores representando o segmento dos docentes e dois alunos representando os discentes. Conforme depoimento da diretora, a participação dos conselheiros não ocorre de modo satisfatório e raramente os representantes comparecem às reuniões ou vão à escola.

Os dois representantes que são membros da tesouraria do Conselho comparecem apenas para assinar a prestação de contas dos recursos dos programas gerenciados por essa instituição de ensino. Os conselheiros alegam que o não comparecimento às reuniões se deve à falta de tempo, mas nós percebemos outras “faltas”, como o desconhecimento do papel do Conselho e do conselheiro, além da rejeição ao trabalho voluntário.

Com o objetivo de discutir os problemas da escola e fazer investimentos na melhoria do ensino, a gestão sempre promove reuniões de pais e mestres previstas no calendário escolar, isso, no entanto, não tem garantido o comparecimento dos pais. Diante disso, empreendeu esforços e incluiu a prática do plantão escolar, com o intuito de discutir as questões mais graves da aprendizagem de alunas(os) em dificuldades. Entretanto, há resistências na efetivação dessas propostas, porque muitos pais não comparecem às reuniões, nem frequentam a escola em outras ocasiões.

As dificuldades não conseguem abater a gestão, parece que a equipe escolar se alimenta desses desafios para buscar alternativas que superem esses obstáculos que emperram o processo educacional. Nesse sentido, a escola se mostra aberta para desenvolver projetos e programas que visem melhorar a qualidade do ensino e das relações humanas entre as atrizes e os atores escolares, particularmente na perspectiva de tornar essa instituição mais atraente, acolhedora e aberta à diversidade, de modo que professoras e professores, equipe gestora e equipe administrativa pudessem construir convivências saudáveis e pautadas no respeito aos Direitos Humanos. No ano de 2010 e 2011 foram desenvolvidos os seguintes programas: Grupo de Estudos sobre Educação e Metodologias de Pesquisa e Ação (Geempa), e o Programa Mais Educação, funcionando em espaço cedido pela Loja Maçônica Barão de Gurgueia. A seguir fornecemos algumas informações acerca desses programas.

O Programa Geempa é de iniciativa do Ministério da Educação e Cultura – MEC e tem o objetivo de fazer a correção de fluxo. Para isso utiliza metodologia pensada para a aceleração da aprendizagem da leitura e da escrita e atende a crianças que estão em atraso

escolar, de forma que sejam estimuladas através de vários materiais didáticos e em tempo estipulado pelo programa. Dessa escola, foram selecionados vinte e cinco adolescentes, e para professores alfabetizadores foram contratados e formados professores. Outros programas foram implementados, mas nos reportamos apenas àqueles que existiam dentro do recorte temporal 2010-2012.

O **Programa Mais Educação** é de iniciativa do Ministério da Educação e Cultura – MEC, e tem como objetivo promover atividades diferentes no contra-turno, para melhorar o ambiente em escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). São oferecidas atividades diversificadas de acompanhamento pedagógico à disciplina português e matemática, aula de karatê, capoeira, dança e teatro. Neste ano o Programa atendeu a duzentos alunos.

A escola conta com o acompanhamento de uma supervisora de ensino da Secretaria Municipal de Educação, que visita, pelo menos a cada quinze dias, a instituição, além de apoiar atividades pedagógicas, principalmente projetos implantados pela pedagoga da escola. A ação da Supervisão tem o objetivo de intervir no ensino, de modo a melhorar o rendimento escolar e a frequência dos alunos, pois esses são dois dos principais aspectos observados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); o outro é a Prova Brasil, meios utilizados pelo Governo Federal para avaliar a qualidade da educação das escolas públicas brasileiras. A nota do Ideb é condição para o envio de recursos e implementação das Políticas Públicas para a Educação Básica.

As escolas do município de União foram submetidas à Prova Brasil e Provinha Brasil, pela primeira vez em 2007. A Escola Padre Luis de Castro Brasileiro foi uma das escolas da Rede que alcançou o Ideb de 3,6, conseguindo ultrapassar a meta de 2,9 prevista, nesse ano, para as séries iniciais, não ocorrendo o mesmo com as séries finais, que deveriam alcançar 3,2, atingindo apenas 2,9. Em 2009, o índice das séries iniciais dessa escola, apesar de ser maior do que o previsto 3,4, permaneceu em 3,6.

O resultado significou estagnação da linha crescente do Ideb, sendo, assim, preocupação da equipe gestora com o alcance da nova meta estabelecida para 2011, que passou a ser de 3,8, necessitando de novos avanços. É pertinente registrar que mesmo apresentando uma elevação percentual, o Ideb registrado é muito baixo em comparação à projeção feita para o ano 2022, que é de 6,0. Esse resultado, que ainda é meta para um Brasil em desenvolvimento, já é realidade em países desenvolvidos (INEP, 2011).

A gestão administrativa e pedagógica da escola é conduzida por uma diretora titular e uma diretora adjunta, sendo que a primeira trabalha nos turnos manhã e tarde, e a segunda no turno noite, na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA; com elas atua uma coordenadora pedagógica que cumpre uma carga horária de quarenta horas distribuídas nos turnos tarde e noite. A escola conta, também, em seu quadro funcional, com vinte e sete professores, duas secretárias, três cozinheiras, além de três agentes de portaria e quatro auxiliares de serviço.

As questões administrativas que essa escola enfrenta em sua rotina não são muito diferentes daquelas encaradas diariamente por milhares de gestoras(es) das escolas desse país. Os problemas e dificuldades que nos foram relatados por essas(es) profissionais são o que podemos popularmente chamar de “figurinhas repetidas” da Educação, situações-problemas antigos da Educação Pública: falta de professores, de infraestrutura física e material, além da morosidade e do excesso de burocracia, que emperram o simples remanejamento de um(a) docente ou de outro(a) profissional. Essas circunstâncias deixam alunos sem aula, sem merenda, e contribuem para desarranjos na funcionalidade da escola.

As gestoras procuram resolver problemas dessa natureza com soluções paliativas: antecipando aulas, permitindo que o mesmo professor assuma duas turmas no mesmo horário, transferindo turmas inteiras para a sala de vídeo, contanto que as(os) discentes se mantenham ocupados, mesmo em atividades não planejadas e, por conseguinte, sem ter objetivos claros. Outra dificuldade diz respeito à substituição de funcionários, particularmente de docentes. Nesse caso, a Secretaria exige o cumprimento de todo um repertório burocrático que mesmo realizado competentemente, sempre é demorado o seu atendimento ou, na pior das hipóteses, o processo é esquecido e as gestoras veem chegar o final do ano sem o atendimento esperado.

As observações da rotina da escola nos possibilitaram percepções que demonstram cuidados com a organização diária de certas atividades escolares. Nessa direção, foram pontuais as práticas de acolhimento no pátio da escola, com momentos de reflexão sobre temas importantes para a formação de crianças e jovens (drogas, violência, indisciplina, família, entre outros), oportunidade de alusão às datas comemorativas, momento de socialização de ações realizadas pela escola, e de oração.

Nessa acolhida, grande parte das(os) professoras(es) se mantém afastadas(os), alheias(os), principalmente as(os) docentes das séries finais. As(Os) demais parecem mais envolvidos e atentos, chegando a dividir o tempo ou a participar ativamente com a diretora do

acolhimento. Ao final, esses seguem junto com as(os) alunos para a sala de aula, enquanto as(os) outros chegam a demorar quinze a vinte minutos na sala dos professores, só então se dirigindo para ministrar a sua aula.

Essa postura docente traz certo incômodo para a gestão, pois é geradora de conflitos que acabam muitas vezes em agressões verbais entre professoras(es) e alunas(os). Algumas dessas situações extrapolam o âmbito da sala de aula e necessitam da intervenção da diretora. Em muitas dessas ocorrências o diálogo não foi suficiente e foram utilizadas as sanções previstas no Regimento Interno da escola. Essa forma de intervenção da gestão denota a fragilidade da autoridade gestora para intervir nessas relações.

No período de realização de nossa observação foi possível acompanhar muitas práticas pedagógicas dos docentes. Nessas atividades, ficou evidente a falta de formação desses professores e dessas professoras para conduções referentes às práticas entre jovens homens e jovens mulheres, de forma a superarem velhos estereótipos de masculinidades e feminilidades, contribuindo para a manutenção e proliferação desses modelos sedimentados nas divisões sexuais. Nas aulas de arte era comum as crianças menores indagarem sobre a cor que deviam pintar seus desenhos, e observamos que eram orientadas que o azul era cor de homem e o rosa de mulher. Norteadas por esses aprendizados elas apreendem um conjunto de ideias que passam a acompanhá-las em suas relações com as outras e outros.

Novo fator da funcionalidade da escola que julgamos contribuir para a geração de conflitos e, ao mesmo tempo, para o aumento das dificuldades de aprendizagem, porque implica no comprometimento do tempo escolar, é a frequência com que alunos e alunas, em menor número, se ausentam da sala de aula, particularmente nas séries finais. Ao serem indagados sobre o porquê de se encontrarem fora da sala de aula, elas(es) respondem que saíram por que precisavam ir ao banheiro ou precisavam beber água e também quando são postos para fora de sala pelas(os) professoras(es), que não aceitam que fiquem em sua aula aquelas e aqueles que não trazem as tarefas ou que infringem as normas impostas por elas(es) nesse ambiente. Esse nos pareceu ser um acontecimento banalizado pela escola e construtor de estigmas: essas(es) são alunas(os) que não querem nada, bagunceiras(os), e muitos outros.

Por infringir determinadas normas escolares, frequentemente discentes são encaminhadas(os) para a diretora ou para a coordenadora pedagógica. Na maioria dos casos, essas alunas e esses alunos, após uma conversa ou tentativa desta, uma vez que a diretoria não é adequada para o resguardo moral e esse atendimento ocorre entre interrupções de pessoas

que entram e saem da sala, enquanto as(os) jovens permanecem sentados, ociosos, à mercê dos olhares e das reprimendas à vista de todos.

Pelo observado, inferimos que essa que devia ser uma ação conciliatória acaba se transformando em inconsistência e exposição vexatória, extinguindo-se, em si mesma, no vazio da ação que deseduca e oprime, negando os princípios em que deve ser construída a autoridade. Percebemos que eventos como esses traziam uma forte carga de depreciação dos docentes aos educandos, de uma forma mais agressiva ao se tratar de jovens homens.

Nessa mesma linha de ocorrências e com certa constância as gestoras são chamadas pelas(os) professoras(es) para intervirem em sala de aula. Geralmente eram brigas entre alunos, desrespeito às professoras e aos professores, sendo das professoras a maior parte das solicitações de intervenção, e os causadores de afrontas mais graves, os jovens homens. Essas docentes sempre necessitavam da interferência da direção. No caso das jovens mulheres, havia sempre o enfrentamento verbal, o que nos levou a pensar que as jovens mulheres concentram grande força nos discursos orais, até com a diretora, e que isso pode significar que elas acreditam que essa é a sua forma de confirmarem a sua existência ou de demonstrarem a sua resistência, diferente dos jovens homens, que além do discurso, também se utilizam da força física.

A hora do recreio era sempre a mais esperada pelas alunas e pelos alunos. Era o momento da conversa, quando os corpos dos jovens homens eram puro movimento. Eles corriam, jogavam bola, imitavam golpes de lutas, agrupavam-se entre eles e partilhavam opiniões sobre times de futebol, jogos de videogames e bandas musicais. As jovens mulheres, com poucas exceções, permaneciam sentadas, sempre às voltas com seus celulares, algumas “grudadas às outras”, em confidências, envolvidas numa conversa mais íntima, pontuada de tempo em tempo de uma ou outra gargalhada, seguida de toques no cabelo, de um elogio aos “pertences” dessa ou daquela colega.

Poucas se aventuravam a participar do corre-corre, do pega-pega, pareciam um pouco fora do contexto, e tinha sempre uma professora, a diretora, outra funcionária para lembrar a essas jovens que aquilo não era brincadeira para elas, e se ocorria um acidente depois do aviso, logo alguém lhe lembrava do avisado, confirmando com esse discurso que o corpo feminino não é feito para determinados movimentos, sendo mais adequado ao repouso, à discrição e à negação dos desejos.

Acreditamos que somente a análise que venha contrariar a visão androcêntrica (MORENO, 1999) é capaz de desafiar a ordem desigual que temos ciência não se desfaz fácil, nem em curto prazo. Inferimos, com isso, que a escola precisa adotar posturas críticas mais abertas e transformadoras. Entendemos que o ambiente escolar, sob essas conduções, poderá vir a se constituir em um espaço que favoreça a discussão das questões levantadas nessa pesquisa e, de muitas formas, desenhadas nas vivências observadas nessa ambiência pelas(os) discentes e pelas(os) docentes. Serão ações como essa os caminhos que poderão levar agentes educativos à criação de novos conceitos, ancorados na equidade e na valorização humana.

Enquanto o recreio transcorria com o seu encanto e desencanto, na sala dos professores esses docentes aproveitavam o intervalo para conversar sobre vários assuntos; no entanto, acabavam discutindo sempre aqueles que têm relação com os afazeres docentes: a indisciplina, a falta de interesse e o descompromisso com os estudos por parte dos alunos, a ausência do acompanhamento da família, o desrespeito com que alunas(os) vêm tratando as(os) professoras(es) e, por outro lado, a visão que têm do grau de carência afetiva demonstrado, especialmente pelas educandas e pelos educandos mais jovens.

Depois desse tempo recreativo e do descanso dos professores notamos a resistência, tanto dos docentes quanto dos alunos, em retornarem para as atividades em sala de aula, enquanto a direção e coordenação procuravam formas de reverter a situação, fazendo um apelo aberto aos discentes, o que lembrava indiretamente, que professoras e professores deviam voltar para as suas jornadas.

O tempo passou, alternaram-se muitas outras gestões públicas, outros olhares se lançaram sobre a escola, mas nenhum alcançou o entorno, a cidade, o povo, como aquela que trouxe a oportunidade de a escola se lançar para o mundo, para além dos muros, das estatísticas sociais e educacionais. Essa nova “cara da escola” ultrapassou a reforma do prédio, que cresceu consideravelmente, ganhando novos espaços, ampliações e adaptações. Correu as ruas da cidade, ganhou as terras do Piauí e anunciou, de forma triunfal, que o bairro Nossa Senhora das Graças recuperava a tradição de ser pioneiro em projetos de ações educativas, então, do diagnóstico de inúmeros problemas educacionais comuns a muitas outras escolas, nasceu a Banda Escola Padre Luis de Castro Brasileiro, sobre a qual nos deteremos na próxima seção, quando apresentaremos a trajetória desta que hoje é a Orquestra Jovem de União, desde seus aspectos originários até o momento atual, em que ela se manteve como espaço cultura.

2.2 De banda a Orquestra Jovem de União: o aboio das juventudes

Imagem 05: Aspectos originários: de banda a Orquestra



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Atualmente, ao analisarmos a história da cidade de União percebemos pouca preocupação nas ações governamentais do município quanto à dimensão cultural, à redução da pobreza e à melhoria da geração de renda, uma vez que as políticas públicas ainda não foram suficientes para resolver seus graves problemas sociais. Embora tenha havido algumas inovações, a exemplo da Orquestra Jovem, a gestão delas não tem se concretizado. E o que mais preocupa a população, principalmente pais e mães dos jovens, é a descontinuidade das ações. No que tange à primeira dimensão, a sociedade civil não se acomodou nem se restringiu ao combate pelo combate à ausência dessas políticas. Neste sentido, antes de 2010, tomou iniciativas, criando possibilidades de expressão da cultura unionense.

Nessa perspectiva, observamos que uma das principais marcas da cultura de União é, sem dúvida, a figura do vaqueiro, de tradições e costumes plantados no seio da história local. Ele simboliza a força, a persistência e a coragem, não só do homem unionense, mas de todo o Nordeste. A referência nesse modelo de masculinidade tem sido absorvida desde cedo pelos meninos que crescem sonhando ser vaqueiro.

Sua representação é tão forte que em 1984 um grupo de vaqueiros criou a Associação dos Vaqueiros de União (Avau), criada com o objetivo de lutar pelos interesses da categoria. Foi a partir dela que se desenvolveu um dos grupos culturais mais emblemáticos do município, o Coral dos Vaqueiros de União. Organizado desde 1987, é considerado o primeiro coral brasileiro dessa natureza, com a oportunidade de apresentação pública, inclusive na televisão, em nível nacional.

Outro acontecimento que marca definitivamente a cena cultural – o Festival de Cultura e Arte (Tridiarte). Esse evento aconteceu no início da década de 1980, em um período

de muita produção cultural em todo o país, principalmente entre os jovens, que utilizavam a arte, em especial, a música, como forma de resistir aos últimos e dolorosos anos da ditadura militar, que tanto atraso trouxe ao país em todos os segmentos, mas de forma brutal, às manifestações culturais, que se tornaram o centro das perseguições e da censura.

Imagem 06 - Vaqueiro e Coral dos Vaqueiros de União: expressões culturais



Fonte: Arquivo da pesquisadora

União, portanto, refletia o contexto do país onde muitos estudantes tentavam de alguma forma contribuir, por meio do processo criativo das artes. Sensibilizado por essas atitudes, um grupo formado por jovens professores e estudantes dessa cidade sentiu a importância de incentivar as criações artísticas e identitárias da região através da música, da pintura, do teatro e da poesia. Assim nascia o Tridiarte, que à época teve o apoio da Igreja Católica, muito influenciada, naquele tempo, pela Teologia da Libertação, por meio das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), e da Comissão Pastoral da Terra (CPT) (MEDEIROS, 1995). Tanto é assim que o evento aconteceu no Salão Paroquial da Igreja Nossa Senhora dos Remédios, entre os anos de 1980 e 1983.

Esses festivais foram divisores de água para o fomento à identidade cultural da cidade, pois depois deles multiplicaram-se o número de pessoas, particularmente jovens que decidiram adentrar no universo das artes, tendo na música aquela que por excelência sempre encontrou mais sintonia entre as juventudes. Reafirmando essa tradição, não poderíamos deixar de fazer uma menção honrosa a uma das Bandas Jovens de maior destaque do cenário unionense, piauiense e nordestino, a Banda Validuaté.

Para ilustrar com nova musicalidade essa página cultural de União, que tem nessa arte sua grande força juvenil, trazemos a “cortesia” da expressão do seu vocalista, Zé Quaresma, numa apresentação rápida, mas que não deixa dúvidas quanto à importância desse grupo para o mundo musical contemporâneo e como incentivo para outras(os) jovens unionenses que já se aventuram por esse mesmo campo artístico. De um jeito bem diferente de pensar a música e emitir julgamentos a respeito das artes, muito peculiar das juventudes, Quaresma nos presenteia com uma criativa biografia da Banda. Assim ele nos conta:

Imagem 07 - Banda Validuaté: cortesia de União



Fonte: Arquivo da pesquisadora

“A curiosidade inicial já surge pelo nome da Banda: Validuaté. O nome veio da expressão de validade que há em produtos percebíveis. Algo que é “válido até” algum tempo. Gostamos da sonoridade da expressão e vimos as possibilidades polissêmicas de tempo e espaço, pois para muitos é como se fosse um “Vale do Até.” O fato é que a ideia acabou virando o nome da mais destacada nova Banda do Piauí. A sonoridade é um combo de interesses múltiplos – neoMPB, samba, baião, heavy metal, reggae, brega – que reúne nada menos do que três bacharéis em Letras e reencontra uma tradição lírica piauiense que revigora a presença de dois ilustres conterrâneos: os poetas Mário Faustino (1930-1962) e o tropicalista Torquato Neto (1944-1972). Nosso grupo destoa de colegas do pop nordestino por não repetir velhas fórmulas regionalistas. Ao ouvir a nossa música são notados arranjos despreziosos, sendo uma descoberta deliciosa, com letras sinceras, coloquiais e viscerais, privilegiando a irreverência (em vez da seriedade conceitual) e fazendo um pop sem regras ou fórmulas. Mas o que acentua a diferença é que, de repente, pinta um nível de informação erudita no meio de uma levada brega. Sem afetação. Uma música com filosofia de para-choque de caminhão. A banda segue num ritmo intenso de apresentações pelo Estado (e fora dele) e de integração a outros grupos de artistas e bandas, participando de festivais estaduais, feiras ou eventos (tanto nacionais, quanto da programação do calendário cultural do Piauí). Lendas fantásticas e samba rock de vingança e romantismo com amores e flores, são algumas das características que embalam o som singular do grupo. “A formação da banda conta com seis caras do terceiro mundo nordestino - Piauí: Cidades de União e Teresina.”

Com esses registros reconhecemos que vem de longe a tradição musical de União, considerando que são muitos os artistas unionenses que se entregam a este ofício. A tradicional Banda de Música Municipal, por exemplo, surgiu da mesma maneira que muitas outras bandas municipais do Nordeste. Formou-se na época em que os meios de comunicação de massa ainda eram muito incipientes, em que o fornecimento de energia elétrica era privilégio das grandes cidades, e que por isso mesmo praticamente não havia, também, sistemas de amplificadores de som.

Nesse contexto, as bandas municipais tinham o papel de fazer a comunicação musical nas cidades interioranas e de pequeno porte. Geralmente, eram criadas e financiadas pelas prefeituras, com o dever de cumprir principalmente dois papéis básicos: servir como estratégia política de animação musical em eventos oficiais, e o segundo, prestar auxílio nas celebrações da Igreja Católica.

A referida Banda existe há mais de seis décadas e se encontra desfalcada em número de integrantes, pois muitos faleceram e outros se aposentaram, não tendo sido efetuada nenhuma substituição. Essa realidade nos faz refletir sobre o descompromisso do poder público com a dimensão cultural, na ausência de iniciativas nesse campo. Assim, até 2010, quando a Banda precisava se apresentar, eram contratados, por apresentação, músicos de outras bandas da cidade ou da capital, Teresina.

Imagem 08 - Banda de música da Prefeitura de União: inspiração e dignidade cultural



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Esse quadro, aliado a um conjunto de situações pedagógicas indesejadas na Escola Padre Luis de Castro Brasileiro, convergiu para o Projeto Banda Escola, uma ação concreta e sustentável que se utilizou da música numa amplitude capaz de formar jovens músicos e pela parceria com o poder público municipal, integrá-los à Banda Municipal ou inseri-los no mercado de trabalho, no setor musical.

A proposta de criação da Banda Escola de Música Padre Luis de Castro Brasileiro partiu da Gestão Municipal (2009 a 2012), com o objetivo de formar novos músicos e integrá-los à Banda Municipal. Para a consecução desse projeto foi pensada a Escola, que nomeia no primeiro momento a Banda, principalmente pelas motivações de cunho pedagógico descritas pelas gestoras e pelas professoras que afirmavam ser o ambiente escolar cenário de inúmeros conflitos, levando a Secretaria de Educação e Cultura do município (Semec) a se utilizar, também, da educação musical como facilitador pedagógico. Nessa abordagem, buscamos o apoio dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, que evidenciam a música como arte e se reportam às suas capacidades como tal, reforçando a importância da música no meio educacional e para a formação humana:

O ser humano que não conhece a arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida (BRASIL, 1997, p. 14).

Conforme o anunciado pelos PCNs a música possibilita a abertura de várias dimensões da aprendizagem. Através de sua prática é possível desenvolver a capacidade de comunicação e elevar a criatividade, fatores indispensáveis para a efetivação do desenvolvimento humano e, conseqüentemente, do ensino. A inserção da música na escola significa, nessa ótica, assegurar condições que favoreçam a Educação em toda a sua plenitude, considerando o potencial educativo desse elemento artístico.

Considerando as baixas condições socioeconômicas e culturais da maioria das famílias, em contrapartida, ainda, as convivências conflituosas e generalizadas na escola, não foi possível fazer uma seleção que privilegiasse apenas aquelas(es) jovens que se encontravam nessas condições, optando por acolher todas(os), desde que fossem alunas(os) matriculadas(os) na mesma escola. Nessas condições, de uma mesma família integraram até quatro jovens, entre irmãos e primos. Outra particularidade observada diz respeito à presença maciça de jovens homens, os primeiros a manifestarem de forma explicitada o desejo de aprender música.

Na formação inicial do grupo podemos perceber a maioria masculina e o pequeno grupo feminino que se formou. Parecia um pouco fora do contexto, e em razão disso, muito limitado na sua representatividade, mas não em sua participação. As jovens mulheres não pareceram ter dificuldades para o estabelecimento de aproximações entre elas e os jovens

homens, e logo foram ganhando espaço dentro do grupo: duas se tornaram monitoras junto com outro jovem e passaram a dar aulas de iniciação musical aos membros novatos.

Essas foram as nossas primeiras impressões sobre a agremiação, quando esta contava com pouco mais de vinte integrantes. Com essa quantidade, foram iniciadas as aulas e dia a dia mais jovens foram se integrando à Banda, quando já somavam uns quarenta, podemos notar que o grupo das jovens mulheres cresceu, apesar de não se definir, ainda, como proporcionalidade ou equidade de gênero, pois a forma de acesso à Agremiação não se deu pautada na oferta de uma quantidade igual de vagas para jovens homens e mulheres, aliás, não parece ter havido preocupação nesse sentido.

Entretanto, o maestro, regente experiente na didática de ensinar música, tendo formado várias orquestras por todo o Estado do Piauí, não parece ter consciência dessa necessidade e não estipulou critérios quantitativos para o acesso de jovens homens e mulheres à Orquestra. Nesse contexto, as jovens mulheres aparentemente têm a legitimidade do direito mas, mesmo inconscientemente, essa conduta pode esconder ideologias capazes de manter relações desiguais de poder no interior da Orquestra.

Essa suposição se fortalece com o pensamento de Simone de Beauvoir (1980), quando afirma que as mulheres não nascem mulheres, se tornam mulheres, e que o mesmo se pode dizer em relação aos homens. Isso implica, portanto, analisar os processos, as estratégias e as práticas sociais e culturais que produzem e/ou educam indivíduos como mulheres e homens de determinados tipos, especialmente se desejarmos investir em possibilidades interventivas que permitam modificar minimamente as relações de poder de gênero em vigor na sociedade.

Tomando como referência esse posicionamento da autora demos conta de que essas observações podem constituir pressupostos de gênero e ser fatores, de certo modo, que contribuem para a naturalização da pouca presença feminina na etapa inicial da Banda, uma vez que a não explicitação do número de vagas para cada sexo pode ter levado muitas jovens a pensar que não havia oportunidade para mulheres e/ou julgar que esse não seria o lugar social para elas, pois a forma de julgar o seu “eu” e o “outro” pode ser resultado de concepções que instituem os modelos de ser masculino e feminino de maneira hierárquica, em que as mulheres sempre figuram em representações de desprestígio, portanto, fazer parte da Banda, para as jovens seria uma conquista difícil, o que pode tê-las levado a manter determinada distância e só se aproximarem ao reconhecerem que havia oportunidades

deixadas pelo não preenchimento do quantitativo de músicos para tocar os instrumentos que deve ter uma Orquestra.

Vale ressaltar, ainda, que apesar das considerações feitas aqui sobre o processo de ingresso na Banda, ele transcorreu de forma tranquila, não havendo, por parte das(os) jovens, queixas que registrassem qualquer exclusão. Dessa forma, após sua composição, estreou em evento público, alcançando grande sucesso e, no primeiro nível, estavam os instrumentos de cordas, os violinos, tocados em sua maioria por jovens mulheres, em um movimento que sugestionou para a pesquisadora noções de centro, margem e fronteira das relações de gênero. Louro (2007, p. 43) explicita isso muito bem quando declara que:

[...]. Não há como negar que um outro movimento político e teórico se pôs em ação, e nele as noções de centro, de margem e de fronteira passaram a ser questionadas. É preciso, no entanto, evitar o reducionismo teórico e político que apenas transforma as margens em um novo centro. O movimento não pode se limitar a inverter as posições, mas, em vez disso, supõe aproveitar o deslocamento para demonstrar o caráter construído do centro – e também das margens! [...]. A universalidade e a estabilidade deste lugar central resultam de uma história que tem sido constantemente reiterada – e por isso parece tão verdadeira – do mesmo modo que a posição do excêntrico não passa de uma elaboração que integra esta mesma história.

Estar à frente nesse contexto, não significa ocupar o centro, e essa centralidade pode ser a margem transferida, deslocada apenas no espaço geográfico, mas sem as transformações sociais indispensáveis às ações que viabilizem a descaracterização dos estereótipos que têm constituído as diferenças e as identidades de gênero e sexuais, e mais especificamente, como esse processo vem se construindo no campo educacional, nesse panorama pesquisado, entrelaçado pelo dispositivo artístico da Banda.

Desse momento em diante, a Banda só se consagrou, e no dia 27 de agosto de 2011 passou a ser Orquestra, ocupando o posto de segunda Orquestra Sinfônica do Estado do Piauí, juntando-se à única existente, que é a Orquestra Sinfônica Municipal de Teresina. Nesse formato de Orquestra agregava cinquenta integrantes, e as jovens mulheres representavam quase a metade da Orquestra.

Era delas a fala uníssona de “como estava sendo maravilhoso participar da Orquestra! E como era legal ouvir as pessoas elogiando as apresentações e, muitas vezes, reconhecendo que as meninas tocavam muito bem.” Em 2012, a Orquestra continuou a sua trajetória de sucesso e ultrapassou os cinquenta integrantes, passando a ter cinquenta e quatro, dos quais, vinte e oito são jovens mulheres.

Entretanto, em 2013 começaram a aparecer dificuldades. Conforme depoimentos das(os) próprias(os) jovens integrantes, a atual gestão do município de União deixou de apoiar a prática da Orquestra Jovem, fato que tem obrigado seus/suas integrantes a buscarem outras formas de organização. Nas escolas de ensino médio onde estudam atualmente, duas jovens e dois jovens foram integralizados à Banda de Música Municipal como profissionais, outras e outros estão silenciados e entristecidos pelo impedimento de usarem seus instrumentos musicais, porque esses foram recolhidos pelo poder público e agora estão silenciados nas prateleiras frias da Casa da Banda, corroídos pela ferrugem.

Imagem 09 - Orquestra Jovem: marcas inesquecíveis



Fonte: Arquivo da pesquisadora

No capítulo seguinte traçamos o perfil socioeconômico das(os) jovens da Orquestra interlocutoras(es) da pesquisa, utilizando-nos de marcadores sociais situados em registros de Programas Sociais implementados pela Secretaria Municipal de Assistência Social e Cidadania (Semasc) e de Programas de Acompanhamento das Demandas Educacionais do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) através do Censo Escolar 2009/2010/2011/2012 e do Plano Estratégico da Secretaria Municipal de Educação 2010-2012 (PES). Também apresentaremos os conflitos e as formas de enfrentamento desses pelas(os) musicistas no âmbito da Orquestra e da Escola, refletindo sobre os impedimentos que trazem para convivência que respeite as diferenças entre os gêneros na Orquestra e na Escola.

3 JOVENS INTEGRANTES DA ORQUESTRA: arranjos e desarranjos nos conflitos da ópera da convivência



ESQUEMAS FECHADOS

Na Escola é assim:
Meninas fazer não devem
Meninos fazer podem sim!
Eles são fortes,
Elas, pó e carmim!
Sempre quietas,
Se agitadas, dos meninos, motim!
Eles, natural, ser levados
Diferente é não estar a fim
De jogar bola, correr
Ou rolar no capim
Nada, ao menino, é impróprio
Ele nasceu rei, faz a sua lei
E as meninas, bonequinhas,
Bibelôs de estantes, sempre arrumadinhas.
A Orquestra é um todo
Meninos e meninas estão juntos, mesmo em partes
Elas e eles sempre presos no corpo
Que não deveria ter corpo, na arte
Que falte lugar
Para a conformação
Pois quem não aquieta o coração
Sofre e não entende, não
Porque há entre homens e mulheres
Tanta separação
Nós fomos feitos do mesmo barro
De onde se fez todas as criaturas.
Na família às vezes é tão igual
Pai, figura central, patriarcal
Mãe, tão reticente, angelical
Vemos as marcas da divisão sexual
Na escola, na Orquestra
E na família, ainda guia a tradição:
Aos homens, autonomia!
Às mulheres, submissão!

(Dolores Vieira)

Imagem 10 - A música da ópera da convivência



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Identificar os conflitos que dificultavam as relações de gênero impedindo uma convivência que respeitasse as diferenças de gênero, no espaço da Escola e da Orquestra, foi um desafio que exigiu muita observação, certo traquejo para lidar com pessoas, além da recorrência às formas bem sutis de superar os impedimentos que se colocavam diante da pesquisadora que se aventurava por este caminho, a iniciar pelo estranhamento, senão desconfiança dos seus pares sobre as contribuições de um estudo que aborda uma questão que a princípio parece inerente ao homem e à mulher, não havendo o que se questionar, porque é como tem que ser. A sensação que tivemos foi a de que tudo estava na mais perfeita ordem “androcêntrica,” ordem inquestionável, do começo do mundo, sobre a qual repousa a história única dos homens.

Em um contexto marcado por práticas tradicionais como a escola não há muito que se esperar de diferente, a não ser a reprodução de vivências e de representações sociais dos sujeitos educadores para os sujeitos educandos. Nessa proposição, a escola necessita de um conjunto de ações adequadas e sistematicamente voltadas para a renovação dessas práticas, válidas para todos os sujeitos envolvidos no processo educacional: professoras, professores, alunas, alunos e outros agentes educativos.

Para nos apropriarmos dos conflitos que atravessavam as relações de gênero na Escola e na Orquestra, procuramos conhecer como dialogam essas relações com as atividades diárias e as incomuns, a exemplo da Orquestra. Buscamos entender qual uso é feito das relações de gênero para organizar o trabalho na Escola e na Orquestra, também, nos lançamos ao desafio de compreender como se manifestavam (ou não) a igualdade e a desigualdade de gênero nesses dois ambientes.

Essas e outras questões sugeridas no âmbito desse trabalho refletem as estruturas de poder construídas no interior da Orquestra e da Escola, bem como as identidades de gênero

que se fixam e propalam, por meio de gestos, pensamentos, falas, comportamentos, atitudes e valores, enfim, dos marcadores sociais que constroem o masculino e o feminino no ambiente em estudo, gerando muitos dos entraves que dificultavam a boa convivência. Descortinar esses conflitos foi, sobretudo, caminhar reconhecendo o caminho e o jeito de caminhar de todas e de todos, o que trouxe implícita a possibilidade de mudanças de rumo e de novas estradas que nos levem a outros destinos. Como poetizou João Cabral de Melo Neto:

Um galo sozinho não tece a manhã:
 Ele precisará sempre de outros galos.
 De um que apanhe esse grito que ele
 E o lance a outro; de um outro galo
 que apanhe o grito de um galo antes
 e o lance a outro; e de outros galos
 que com muitos outros galos se cruzem
 os fios de sol de seus gritos de galo,
 para que a manhã, desde uma teia tênue,
 se vá tecendo, entre todos os galos.

Tecer com outras e outros as manhãs de novas práticas das relações de gênero significa empreender jornada por caminhos espinhosos, e não há veredas que nos levem a melhores acessos, é preciso enfrentar o despenhadeiro das diferenciações e preconceitos imanentes a essas. Foi a partir dessas contingências conflituosas que partimos para o nosso campo de pesquisa, que não temos dúvidas, demanda estudos mais específicos para que se saia do “interior da caverna⁸” com o olhar mais apurado e o coração mais humanizado para o conviver pacífico entre homens e mulheres. Nesse sentido, empreendemos esforços para saber como musicistas consideravam a convivência no interior da Orquestra, aproveitando para visitar outras ambiências que pudessem ser extensões desse conviver na Agremiação, entre elas, a Escola e a família.

Essa empreitada partiu da escuta aos musicistas, e seguindo a linha daquilo que foi dito e não dito foi possível identificar os conflitos e conhecer as formas de enfrentamento das integrantes e dos integrantes da Escola e da Orquestra. Para o alcance desse objetivo, o primeiro passo foi confrontar o dito com o observado na Orquestra e na Escola. Considerando essas conduções metodológicas descreveremos os contextos em que ouvimos vozes até nos silêncios, e captamos verdades nas reticências daquilo que foi poupado nos discursos. Sobre essas revelações é que passaremos a refletir, sempre analisando e embasando estudos que possam fortalecer o nosso ponto de vista, na seção que se anuncia.

⁸ Refere-se ao Mito da Caverna de Platão, que apresenta a dialética como movimento ascendente de libertação do nosso olhar nos liberando da cegueira para vermos a luz das ideias.

3.1 Jovens da Orquestra, que instrumentos são? De que materiais são feitos?

Imagem 11 - Jovens: Instrumentos musicais que protagonizam esperança



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Iniciamos esse diagnóstico pesquisando as condições socioeconômicas dessas jovens e desses jovens. Podemos verificar que há uma variação nos níveis de pobreza: muitos são sobreviventes do Programa Bolsa-Família ou do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti), para alguns integrantes, única renda certa para o sustento das famílias, outras e outros são sustentados por um avô ou avó aposentados, uma parcela advém de famílias cujos pais são cortadores de cana, trabalhadores braçais, pedreiros ou serventes em construções civis, agricultores ou pequenos criadores de animais (galinhas, porcos, bodes) e outras atividades autônomas, a sua sustentação. Juntam-se a esses grupos aquelas e aqueles que dependem somente das mães, muitas varredoras de rua, cozinheiras. O menor grupo tem pais e mães juntos e, nesse caso, algumas mães trabalham fora⁹.

Grande parte das mães e pais tem pouco estudo, sobressaindo-se aquelas que aparecem com mais tempo de escolaridade do que os pais. Dessas, 70% chegam a ter Ensino Médio, enquanto os pais, apenas 30% têm Ensino Fundamental (6º ao 9º ano incompleto), 40% não chegaram a concluir o Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e 30% são analfabetos. Entre eles há índice de ocorrência do alcoolismo e, possivelmente, de envolvimento com

⁹ Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Assistência Social e Cidadania

outras drogas¹⁰. Parte das mães surge como provocadora de algumas desavenças na Escola, sempre sob a alegação de proteger as filhas ou filhos.

Segundo a diretora e a coordenadora pedagógica da Escola há, por parte de algumas jovens e de alguns jovens, a queixa de que pais e mães não se importam com elas e eles. Essas reclamações servem para reflexões sobre os aprendizados em valores e as concepções dessas jovens e desses jovens a respeito da convivência na Orquestra, na Escola e na família, assim como para a compreensão de como essas questões são encaradas por elas(es).

As jovens e os jovens da Orquestra são provenientes de vários modelos de família, de diferentes educações e frutos da escola mista, o que nos levou a pensar, a partir dela, se a Orquestra, como outro espaço de miscigenação de jovens homens e de jovens mulheres, se configura apenas como “mistura de sexos”, ou se de fato se consolida como espaço que potencializa múltiplas práticas de relações de gênero. Aproveitando a flexibilidade que nos permite classificar diversas faixas etárias para a categoria jovem, utilizamos o recorte etário de 15 a 19 anos para as jovens e os jovens partícipes da pesquisa.

O grupo da Orquestra, entretanto, tem componentes com idades a partir de dez anos, uma vez que a Escola Padre Luis de Castro Brasileiro atende a crianças e adolescentes, e muitos se encontram em vulnerabilidade,¹¹ daí a necessidade de participarem de um Projeto que possa ajudar a reverter esse quadro, principalmente no que se refere ao afastamento dessas e desses discentes do contato com a criminalidade.

Neste sentido, a Orquestra serve como espaço socioeducativo, através da educação musical. Algumas delas e deles apresentam distorção idade série, muitas e muitos são repetentes, já desistiram e retornaram à escola. Há aquelas e aqueles que já se transferiram para outras escolas e retornaram ou foram morar em outras cidades, voltando tempos depois sem terem dado continuidade aos estudos. São distintas situações que ilustram a vida dessas jovens e desses jovens (MEC/INEP - CENSO ESCOLAR 2009/2010/2011/2012).

Diante de todas essas nuances sobre as juventudes que dão corpo à Escola e à Orquestra, só nos restou pensar que a história carece ser vista sob vários olhares, que o descortinar de quem são essas jovens e de quem esses jovens não pode ser revelado a pouca

¹⁰ Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Assistência Social e Cidadania

¹¹ Deixou-se de usar a denominação “em situação de risco” por ser empregada desde antes do século XIX para designar o risco de perda de mercadorias em viagens marítimas. Também era empregada para se referir ao risco de perder carregamentos de escravos africanos para as Américas. Para os proprietários de escravos nessas sociedades, perder carregamentos dos navios negreiros significava perder dinheiro e mão de obra. De modo parecido, os jovens “em situação de risco” da atualidade.

luz e nem em ambiente fechado. A história de cada uma e de cada um chega repleta de significados e heranças que atravessam o tempo, perpetuando contextos e emanando realidades individuais. Conviver coletivamente não evidencia necessariamente que é fator de mudança, se o sentido implícito na frase: “ter direitos iguais e vivê-los na plenitude da coletividade não for efetivado na prática”.

No senso comum, para muitas pessoas essas(es) jovens carregam muitas depreciações: por ser jovens, são tidos como irresponsáveis, na Escola representam os rebeldes sem causa, parece que as juventudes não têm problemas, por não terem uma profissionalização, a condição de estudantes lhes é imposta como ofício, que se torna às vezes detestável e difícil de exercer, levando muitas jovens e muitos jovens ao abandono da escola e ao ingresso no mundo da marginalidade.

As referências familiares ausentes ou desajustadas também são elementos constituidores de muitas facetas preconceituosas, que as juventudes constroem, senão sobre iguais, referentes a outras e outros. Nessa assertiva, percebemos que jovens integrantes da Orquestra são instrumentos de dualidade, pois ao mesmo tempo em que se expressam através da música, que tocam as pessoas, são, também, compartimentos fechados em seus próprios saberes e vivências juvenis.

Schindler (1996) vem contribuir com essa reflexão quando defende que a juventude é um momento de crise individual e coletiva, de tentativas sem futuro das vocações ardentes, de aprendizagens sempre marcadas por alternâncias entre êxitos e fracassos, reafirmando que as sociedades sempre atribuem imagens, papéis, regras e valores aos jovens. Constata, com angústia, os elementos de desagregação, devido ao período de mudança, os conflitos, e as resistências em que os jovens estão inseridos e integrados no processo de reprodução social. Assim, surge a ambiguidade de imagens positivas e negativas dos jovens, vistos ora como progresso da nação, ora como geradores da desordem, do desvio.

Instrumentos musicais são feitos de materiais especiais, desenhados pela(o) mais fina(o) design ou talhados por delicada(o) artesã(ão). São resultados de processos de aperfeiçoamento e demoram em ficar prontos, sendo experimentados por músicos que os tocam, os escutam e os fazem vibrar. Não deveria ser assim com as(os) jovens? Não serão as juventudes instrumentos que necessitam ser tocados? Não deveríamos, principalmente na escola, buscar formas mais humanas de tocá-los?

A Orquestra teve a missão de alcançar as juventudes, do ponto de vista da profissionalização, mas o que perguntamos é se, além disso, ela foi capaz de gerenciar as

relações de gênero no seu conjunto, de efetivar a coeducação, oportunizando às integrantes e aos integrantes espaço de questionamento, de construção e reconstrução de ideias sobre o feminino e o masculino. Essas projeções simbólicas desempenham importante papel, seja para a exclusão ou inclusão dessas juventudes.

Essas jovens e esses jovens da Orquestra são violinos, trombones, violoncelos, trompetes, clarinetes, tumba, saxofone, flauta, bumbo, construídos pelo design vida, pelas artesãs escola e família, se apresentando no espetáculo: Arte e Educação, para a plateia: Sociedade. Não obstante as dificuldades que enfrentam no momento atual, sem apoio da Prefeitura Municipal, a evolução musical dessas instrumentistas e desses instrumentistas é inegável, desde o primeiro ano do projeto e, paralelo a isso, são apontados outros crescimentos.

“As mudanças nas posturas, em vários aspectos, são visíveis: têm autoestima positiva, estão mais disciplinados, espontâneos, mais autoconfiantes. Há a preocupação com o uso da linguagem culta quando falam em público, principalmente em ambientes sociais requintados, apresentam boas maneiras à mesa, antes inexistentes, sabem esperar a vez e dar a voz aos outros, desenvolveram a arte da escuta, estão mais acessíveis e interessados nos estudos.” (MAESTRO, 2012)

Jordão et al. (2012) acolhem essa afirmação quando reiteram que a música é o único lugar em que pode ser desenvolvido um comportamento e uma atitude, que é a escuta. Todas essas mudanças são importantes e acenam para outras possibilidades. Perseguindo essas prerrogativas é que insistimos na busca de outras alterações, que advogamos serem maiores do que quaisquer metamorfoses pessoais, pois implica em quebra de tabus, superação de estigmas e, acima de tudo, de investimentos reais na humanização do ser humano, traço que a sua inerência não consegue suplantar quando a humanidade está restrita apenas a uma forma de conceber o outro: ser inferior. A Orquestra é espaço de representação mista, porém, pode não ser de participação mista, não da participação compreendida como fomento das igualdades de gênero.

Nesse direcionamento, as jovens mulheres têm as mesmas oportunidades de aprendizagem dos jovens homens. Não existem instrumentos musicais inadequados para mulheres, do ponto de vista da feminização, mas de condições anatômicas, da embocadura, por exemplo, condição que não depende do sexo; assim, indivíduos homens e mulheres podem apresentar inadequações para certos instrumentos, no entanto, tendo habilidades, encontrarão aquele que melhor se adapte ao seu corpo-musical, essa pelo menos era a fala corrente do regente da Orquestra e das(os) componentes.

Numa agremiação que trabalha o consenso da boa convivência, deveria essa ser construída na perspectiva das relações de gênero. Contudo, mesmo quando a organização hierárquica é em níveis de instrumentos, e nesses tocarão jovens homens e mulheres, precisamos valorizar essas pequenas ações, que fazem toda a diferença na formação dessas integrantes e desses integrantes da Orquestra. Se elas existem, consolidam-se em comportamentos, gestos, atitudes e práticas de relações de gênero que demonstram um conviver regado pelo respeito, pela solidariedade, pelo acolhimento e proximidade com as outras e os outros. Carrano (2003, p.29) enfatiza o papel do outro na construção da própria identidade:

O outro ocupa um papel constitutivo na formação da própria identidade pessoal, ao colocar o sujeito frente à presença da alteridade. A imagem de si é constituída sempre como uma referência social, externa ao indivíduo desde os primeiros momentos da vida humana. O processo de desenvolvimento da identidade sempre se refere a determinado sistema de delimitação, fazendo com que a realidade seja garantida pela presença e o relacionamento com os outros. Os relacionamentos colocam em jogo discursos e ações que produzem o espaço da aparência nas esferas públicas e privadas.

Os seres humanos não vivem isolados entre si, eles convivem e essa convivência se dá pela presença do outro nas diversas experiências de vida. Nascemos indivíduo, mas não somos indivisíveis, pois ao vivermos em sociedade compartilhamos aquilo que somos com os outros. Estamos sempre em comunhão, e nesse repartir, o que somos, geramos, de acordo com nossas ideologias, o outro, que não deixa de ser nós mesmos em outro corpo, numa outra dimensão humana, social, histórica e cultural. O outro é tão parte de nós como somos parte dele, porque nele e em nós residem as humanidades que nos fazem humanos.

3.2 A Orquestra e a Escola: espaços de convivência ou de (in)diferenças?

Imagem 12: Escola e Orquestra: espaços de complexidades



Fonte: Arquivo da pesquisadora

As observações das aulas, das apresentações da Orquestra, das reuniões com pais e mães, com integrantes da Orquestra, com a direção e a coordenação pedagógica da escola foram momentos muito ricos de informações. Nesses encontros foi possível ouvir, diversas vezes, a fala do maestro afirmando a importância do projeto para as jovens e os jovens, pois através da música ele esperava sensibilizar as juventudes para convivências mais amenas, harmoniosas e respeitadas. Eram esses espaços produtivos de diálogos entre os segmentos educacionais, permutas imprescindíveis para as práticas de relações de gênero, porque são investimentos que podem ou não se efetivarem na convivência.

Eles funcionavam como mecanismos interdisciplinares, favorecendo a discussão de vários temas relacionados à escola. Essa interdisciplinaridade era potencializada através da música, uma vez que os encontros eram sempre finalizados com uma apresentação da Orquestra. Os escritos de Correia (2003) ressaltam a capacidade interdisciplinar da música, ao mesmo tempo em que a destacam como componente histórico-cultural da vida humana, tornando-a capaz de possibilitar ao educando a reflexão sobre questões sociais, comportamentos, e ainda reforça a aptidão da música em ofertar prazer, melhoramento na expressividade e na comunicação. Essas são, também, as convicções do regente, que as socializava sempre nessas reuniões:

“[...] para participar da Banda é preciso ter comportamento, respeitar as normas, cumprir os compromissos, cuidar dos instrumentos e das partituras, serem pontuais e manter um bom relacionamento com os outros integrantes, além de ter boas notas.” (MAESTRO, 2011)

Ele sempre dedicava um tempo de suas aulas para conversar com as instrumentistas e os instrumentistas acerca de temas dessa natureza. Ele exercia sobre essas jovens e esses jovens um grande fascínio, e era muito respeitado pelo grupo. Conseguiu se aproximar das mães e dos pais e fez delas e deles grandes parceiros. Assumia a responsabilidade do cuidar e do educar, tanto quanto o de ensinar música. Tinha, inclusive, uma preocupação maior com as jovens mulheres, dispensando a elas atenções diferentes das que tinha aos jovens homens.

As jovens e os jovens da Orquestra não identificam conflitos na Orquestra, não reconhecem ter vivenciado nenhuma situação conflituosa que envolvesse integrantes. A concepção de conflito dessas(es) jovens são equivalentes à de violência. Elas(es) só reconhecem como conflito as ações que se materializam em agressões físicas. Também não enxergam dificuldades na convivência, afirmam que se davam bem com todas e todos.

Não registram queixas, não assinalam acontecimentos violentos. Para elas e eles, todas e todos eram amigas(os) e cuidavam uns dos outros. Não havia atritos nem intrigas, faziam tudo para manter a boa convivência, porque havia muita amizade entre eles. Podemos comprovar isso nas muitas falas dessas jovens e desses jovens durante a entrevista, como retratamos abaixo:

“Na Orquestra, todos se dão bem, os maiores cuidam dos menores, os meninos ajudam a carregar os instrumentos pesados das meninas e dos meninos menores. Nas apresentações, um ajuda o outro [...], no ônibus é a maior animação, têm os que vão no fundão, na maior bagunça, e têm aqueles que sempre vão na frente, só conversando.” (CONTRABAIXO, 2013)

A formação de guetos dentro da Orquestra não são percepções explicitadas nas falas das(os) jovens entrevistadas(os) e dos jovens, no entanto, observamos que há as separações, a formação de pequenos grupos e a exclusão, pelo sexo e pela classe social, de alguns pares. Afastar-se, deixar de fora do seu grupo são práticas recorrentes de alguns membros dessa agremiação. Constatamos que essas situações presentes na Orquestra não são tematizadas como problemas, não há um diálogo que promova a reflexão dessas situações, uma vez que elas não são reconhecidas no convívio, principalmente pelas(os) educadoras(es).

De certa forma, ingressar, permanecer e aprender a tocar um instrumento na Orquestra tem sido a causa mais evidenciada pelas(os) jovens instrumentistas, enquanto participantes do Projeto, no tocante às mudanças que são indispensáveis para “o desabrochar” da pessoa humana, aquilo que pode mudar as relações entre jovens parece estar adormecido, é como se existisse um abismo em alguns integrantes e eles não quisessem ultrapassá-lo, pois são o próprio vácuo existente: cada um(a) preso(a) aos seus modelos de ser jovem homem ou jovem mulher, neste caso, baseados(as) na cultura.

Muitos(as) são excluídos(as) por colegas por não comparecerem bem vestidos, perfumados, por serem homens ou mulheres e, ainda, por parecerem ter outra opção sexual, construindo assim um enorme fosso entre essas juventudes, que não se enxergam como tendo direitos iguais, mesmo quando afirmam ter uma convivência pacífica, percebemos que apenas não enfrentam o que não reconhecem. Marcos Rodrigues de Lara, em seu artigo: “Jovens urbanos e o consumo das grifes”, para o livro *Culturas Juvenis para o século XXI*, explana que:

A participação no grupo tem seu efeito socializante, em que, ao lado dos dados mentais, há que se agregar como elementos constitutivos a linguagem apropriada ao grupo, a vestimenta com suas características de moda, como, por exemplo, a marca do tênis, da camiseta, o corte de cabelo, a própria gestualidade corporal, que vão moldando os indivíduos, os quais, por esses signos, são reconhecidos e se reconhecem. Esse conjunto integrado de elementos visuais distingue, de maneira prontamente identificável, determinado indivíduo e, em alguns casos, determinados grupos, funcionando como identificação (LARA, 2008, p. 141).

No que diz respeito às práticas de relações de gênero, parece existir uma espécie de naturalização das desigualdades, uma produção capitalística (GUATARRI, 1996) baseada principalmente na reprodução da tradição cultural que classifica o masculino e o feminino, colocando-o sempre em oposição, como o capaz e o incapaz, o que pode e o que não pode o que é adequado e o que é inadequado, naturalizando essas desigualdades, a ponto de transformá-las em indiferenças, que assim não se tornam prioridades passíveis de superação, são normalidades, condições determinadas pelo sexo, pelas condições sociais. Nessa perspectiva, foi possível encontrar essa naturalização nas falas feitas pelas interlocutoras e pelos interlocutores da pesquisa, que serão identificadas(os), como anteriormente anunciado, por nomes de instrumentos musicais constantes na Orquestra.

“A convivência na Orquestra era boa, não existiam brigas, o maestro elogiava muito a todos. A gente se dava bem, tanto com os jovens homens tanto com as jovens mulheres.” (CONTRABAIXO, 2013)

“A convivência era boa, mas os meninos sempre tiravam onda e tinham umas meninas que também implicavam comigo e me chamavam de (...) espalha lixo.” (SAX TENOR, 2013)

“A convivência era boa, sempre havia uma razão pela qual todos se uniam, havia muita cooperação. Quando alguém estava com problema no instrumento musical todo mundo se prontificava a ajudar.” (TROMPETE, 2013)

“A convivência na Orquestra era uma relação de amigos, de jovens que já se conheciam, que chegaram à Orquestra trazidos por outros jovens, e a maioria vinha de um grupo de jovens do bairro onde morava, fazendo parte da Igreja Católica, o que nos aproximava em tudo. Não tínhamos dificuldades para conviver bem.” (VIOLONCELO, 2013)

“A convivência era boa, apesar de ter algumas picuinhas, mas acredito que é normal, quando se vive em grupo sempre têm uns probleminhas, uma confusão, mas na Orquestra a gente controlava.” (SAXOFONE, 2013)

“A convivência era boa, a gente era muito unido, todo mundo se ajudava, ninguém dedurava os outros, sempre havia uma razão para todos se unirem, havia muita cooperação.” (TROMBONE, 2013)

Esse foi o olhar dos jovens homens acerca da convivência na Orquestra, outras visões foram captadas, agora das jovens mulheres, e a indicamos como pontos de reflexão de

um conviver que é plural em todas as nuances de uma vivência entre seres humanos que se encontram em condições específicas de convivência, dadas as representações que trazem de um conviver que consideram bom.

“A convivência era boa. O grupo era unido, além do meu jeito de ser que me permite conviver bem com outros jovens. Eu sou muito na minha, não gosto de confusão com ninguém.” (FLAUTA TRANSVERSAL, 2013)

“A convivência era boa, mas de vez em quando eu me chateava com algumas coisas, porque parecia que os meninos se achavam melhores do que nós meninas, e tinha meninas que tocavam muito bem, até melhor que os meninos. Tinha uma que aprendia qualquer instrumento que pegava, e ficou tocando um dos mais pesados, que foi o trombone, ela é bem fortona, parece homem, e não usa roupa de mulher, só calça, bermuda, mas não são todos os menino que eram assim, eu gostava de muitos.” (VIOLINO, 2013)

“A convivência era boa, eu gostava muito de todos, mas eu tinha mais contato com meus primos, porque estávamos mais juntos e éramos da mesma família, tínhamos muita coisa pra conversar, eu pensei que não fosse aprender, eu via os meninos já tocando e eu sentia muita dificuldade para aprender, às vezes eu via os meninos sorrindo de mim, mas tinha menina que também mangava, só que eu queria aprender, era importante para mim, então eu me dedicava mais, até que eu fui aprendendo, fui me soltando e gostando cada vez mais de tocar.” (CLARINETE, 2013)

“A convivência era muito boa, logo, o Maestro botava moral mesmo, não aceitava bagunça não, e dizia que só queria na Orquestra quem realmente quisesse aprender música, que ele não tinha tempo a perder e todo mundo queria aprender demais a tocar, então, todo mundo era quieto.” (BOMBARDINO, 2013)

“A convivência era boa, mas tinha uns que queriam “ser”, só porque tinham mais condição que os outros, ou porque sabia tocar mais, alguns o Maestro botou para ser monitores, para dar aula na iniciação, eu acho às vezes eles não eram respeitados quando o maestro não estava, e eles só queriam ajudar, por isso tinha uma das meninas que era monitora que não aguentava e rasgava o verbo, todo mundo tinha medo dela, se ela partisse pra cima, pode ter certeza, ia ser difícil segurar, o pessoal obedecia ela, mesmo.” (PERCUSSÃO, 2013)

“A convivência era boa porque todo mundo respeitava todo mundo e respeitava o Maestro. Ele não passava a mão na cabeça de ninguém, mas ele só queria o nosso bem, ver a gente crescer na vida. No começo eu estranhei, pensei que não ia aguentar, porque ele falava duro, que eu tinha vontade de chorar, mas eu me lembrava dos filmes que eu já assisti, e pra vencer as pessoas tinha que lutar, então, eu dizia pra mim mesma que eu ia aprender a tocar e estou aqui até hoje.” (LIRA, 2013)

As jovens mulheres, em sua maioria, também consideraram boa a convivência na Orquestra, entretanto, são delas os primeiros sinais claros de conflitos gerados devido ao gênero. Para elas aprenderem a tocar um instrumento foi preciso convencer a outros de sua capacidade de aprender, para depois tocarem, enquanto isso não foi necessário, em se tratando dos meninos. Foi consensual da parte delas que há mais dificuldade para as meninas permanecerem na Orquestra, porque há uma desconfiança de que elas dariam mais trabalho

para aprender. Essa representação gestada na cultura machista, é reproduzida pela sociedade e, particularmente, pela escola, e será a convivência nesse espaço o tecido sobre o qual nos deteremos, utilizando o que foi dito também por essas interlocutoras e por esses interlocutores jovens.

Para os jovens homens existem diferenças na forma de conviver na Orquestra e na Escola, as diferenças são apontadas por todos os sujeitos da pesquisa, seja de forma explícita ou velada, conforme vimos nos depoimentos acima. Para esses jovens a escola apresenta práticas que pioram a convivência, nela prevalece mais as exigências do que as oportunidades deles se construírem como pessoa humana, porque nelas vigoram o autoritarismo mais que a disciplina, e falta a unificação do discurso à ação, de forma que possibilite aos sujeitos escolares aprenderem a ocupar espaços mistos, respeitando a equidade de gênero, garantia da preservação dos direitos de mulheres e homens.

Continuando a discussão anterior, as jovens mulheres vêm corroborar com os depoimentos dos jovens homens, revelando o que pensam da convivência na ambiência escolar, para isso invocamos as respostas que emitiram ao serem perguntadas se percebiam diferenças entre as formas de conviver na Orquestra e na Escola, ao que responderam reforçando sempre essas diferenças, mesmo quando tentavam omiti-las ou justificá-las confirmando ou suscitando novas suspeitas, mas não foram unânimes em dizer que há divergências entre uma forma e outra, diferindo um pouco do pensamento dos jovens.

“Não há diferença porque do mesmo jeito que eu sou na Orquestra, eu sou na escola, então é igual.” (FLAUTA TRANSVERSAL, 2013)

“A diferença que existe é que os alunos fazem o que quer na escola e na hora que a diretora reclama, que ela toma uma atitude, aí acham ruim, não querem obedecer, isso é com todos os alunos, não é só com quem é da Orquestra, com a gente tudo é mais complicado, por qualquer coisinha já estão dizendo que a gente é da Orquestra tem que dar exemplo, nem brincar a gente pode mais. Isso é chato, nós sentimos falta, e na escola somos apenas alunos, ou não?” (VIOLINO, 2013)

“Eu não percebo essas diferenças de nossa parte, agora vejo que alguns professores ficaram ainda mais carrascos com alunos que são da Orquestra, eu quase me prejudiquei porque não entreguei um trabalho na data que a professora marcou, e não adiantou explicar, ela foi logo dizendo que não queria nem saber se a Orquestra tinha ido se apresentar várias vezes naquele mês, que não adiantava só tocar, se eu ficasse reprovada esse Projeto não ia valer de nada, fiquei triste, pensei até em desistir, mas a coordenadora me garantiu que conversaria com a professora e daria um jeito pra ela receber o trabalho. Parece que alguns professores não gostavam muito do Projeto, não, e esses não se envolviam, aliás, eram poucos os que se envolviam.” (CLARINETE, 2013)

“A escola é bem diferente, basta ver que quem está na Orquestra está porque quer, porque gosta de música, quer aprender a tocar um instrumento. A maioria dos participantes da Orquestra foi atrás sozinho pra entrar. Sabia que era difícil, mas venceu e agora tá na melhor parte, já sabe tocar, estamos nos apresentando em muitos lugares, é bom demais. Na escola tem muita coisa boa, tem outros projetos, mas é diferente, não tem assim o mesmo valor da Orquestra, parece que até os professores acham a Orquestra mais interessante do que a escola, por isso eles às vezes dizem que nós só queremos saber da Orquestra, porque a gente fica na escola falando da Orquestra.” (BOMBARDINO, 2013)

“Eu não acho que tem, assim, uma diferença, eu acho que a escola é a “escola”, não pode ser igual à Orquestra. Elas são duas coisas diferentes e nós temos que saber conviver em uma e na outra, procurando se dá bem com todas as pessoas e fazer as tarefas para não ter reclamação e perder a vaga na Orquestra, isso seria muito ruim.” (PERCUSSÃO, 2013)

“Eu vejo assim: na Orquestra a gente é diferente porque não tem aquela aula “normal,” aprender música é diferente de aprender na sala de aula, não é cansativo. Na escola a gente quer ter um tempo para brincar e não pode, até na hora do recreio estão controlando a gente, não pode fazer muita coisa na escola, a gente fica muito presa e acaba estourando, por isso tem muita briga e discussão, o tempo do recreio é muito pouco, não dá tempo pra nada, eu fico só sentada conversando com as minhas colegas.” (LIRA, 2013)

Refletir sobre a convivência na Orquestra e na Escola foi de suma importância para a compreensão preliminar das concepções que os sujeitos tinham acerca das relações humanas, a partir delas podemos identificar como essas representações estão expressas e impressas como relações de poder, o que estabelece uma relação com as relações de gênero. A escola surge nesse contexto como ambiente de poucas possibilidades, nela, estudantes não tem voz, são seres que devem subserviência aos gestores, professores.

Não identificamos, por parte das entrevistadas e dos entrevistados, o reconhecimento da existência de conflitos; no entanto, a sempre boa convivência, tão aclamada, revela a ausência de uma educação que discute a convivência do ponto de vista de viver com os outros e as outras. O conviver de que se utilizam é passivo, não empreende transformações, é comodista, aceita tudo que acredita ser irremediável, desconhece outras realidades.

Essas interlocutoras e esses interlocutores não se percebem como sujeitos daquela convivência, são meros reprodutores de velhas formas de serem discentes, de serem mulheres e de serem homens. Melucci (2001) nos sintoniza ao declarar que a realidade não é uma coisa dada, mas necessita ser lida, interpretada e compreendida. É importante, por essa razão, nos revestirmos de certo cuidado ao realizar a pesquisa, que se situa como atividade em um nível diferente da própria luta social ou da assessoria a grupos populares e movimentos.

Afirmar que todos se ajudavam implica dizer que em algumas questões era preciso a interferência de alguém com mais experiência ou com um doutrinamento para superar

dificuldades, quem prestava o auxílio, como o prestava? Como considerava a competência de quem era auxiliado? Essas situações não são consideradas nas relações, não há uma preocupação em efetivar aproximações entre jovens, não há direcionamento para a construção ou reconstrução dessas concepções e representações sociais, embora a Orquestra e a Escola se propaguem como instituição de inclusão.

Melucci (2001) segue nos fortalecendo com contribuições acerca do nosso olhar atento para aquilo que aparece com menos evidência, para o que ele chama residual, o mais obscuro, o menos importante. Foi nesse sentido que lançamos nosso olhar aprofundado, de forma que pudéssemos chegar aos temas de fronteira, onde se inscrevem as práticas educativas, as práticas sociais imprevistas compartilhadas e tornadas elementos constituidores de identidades. Para este autor, as práticas coletivas oferecem muitos sinais e nem sempre são o que gostaríamos de ver, pois podem ameaçar os nossos pré-juízos.

Para que se inclua, *a priori* é indispensável possibilitar ao indivíduo que esse se reconheça como pessoa humana e ser social, no qual reside a consciência coletiva, e possa, também, reconhecer os outros indistintamente. Não parece ser o caso dessas jovens e desses jovens, pois não apresentam significados que concorrem para o sentido amplo da inclusão, particularmente pelo veio das práticas das relações de gênero, do compartilhamento de direitos iguais, ao contrário, a convivência evidencia a manutenção de conceitos, lugares e modelos de comportamentos adequados a cada ambiência à sociedade vigente.

Essas jovens e esses jovens apresentam conhecimentos ingênuos sobre organização e participação coletiva engajada, o que não permite a elas(es) compreenderem os diferentes aspectos da realidade em que convivem. Esse não se perceber, também não enxerga o outro, que pode ser minorizado, substituído, evitado, ignorado, engendrado nas muitas representações de um senso comum, ficando à margem de si mesmo, de uma forma que se mostra natural, não cabendo denúncia, crítica ou reversão.

Considerando essas percepções é que evidenciamos a questão da convivência, por compreendermos que são no convívio que se inscrevem os conflitos pertinentes às relações de gênero. Também é nele que captamos formas de enfrentamento. Mesmo não reconhecendo a existência de conflitos, as jovens e os jovens entrevistados assumem posturas de participação ativa, criadas por elas(es) para enfrentar conflitos, sem a intervenção de adultos ou outros profissionais das instituições as quais estão ligadas(os). Nessas intervenções e ações de apaziguamento, a intenção primeira é a resolução de problemas por elas(es) mesmas(os).

Nesses enfrentamentos buscam evitar a repressão da autoridade constituída pela Orquestra e pela Escola.

Trata, de certa forma, a nosso ver, da delimitação de território e de luta pelo poder, quem soluciona o problema se reveste tanto da autoridade quanto da indulgência. Passa a ser referência no grupo. Se for um corpo adequado aos feitos, será a comprovação da superioridade; se for um corpo inadequado, pode passar a ser desqualificado ou qualificado, sob alegações que o estigmatize pela retenção de atributos que são de outros corpos. Louro (2007, p. 28) traz para essa cena a seguinte assertiva:

[...] o corpo é uma construção sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos etc. Não é, portanto, algo dado *a priori*, nem mesmo é universal: o corpo é provisório, mutável e mutante, suscetível a inúmeras intervenções consoante o desenvolvimento científico e tecnológico de cada cultura, bem como suas leis, seus códigos morais, as representações que cria sobre os corpos os discursos que sobre ele produz e reproduz.

Falar do corpo é falar também do seu controle. Corpos (des)controlados, estranhos, irrequietos, estáticos, barulhentos, falantes, silenciosos, definidos, camuflados, são territórios conflitantes. Nessa visão, concordamos que a Escola Padre Luis de Castro Brasileiro, durante muito tempo foi espaço de inúmeros conflitos (brigas entre crianças, adolescentes e jovens, e desses com docentes, gestoras, funcionárias(os) e vice-versa), resultando muitas vezes em violências físicas, morais, simbólicas, e até mesmo sexuais

Por considerar que os sujeitos desse estudo são também discentes da Escola e musicistas da Orquestra, pensamos que talvez ocorresse, nessas duas ambiências, o trânsito desses conflitos, que por se darem com os mesmos atores e atrizes, mas em ambientes diferentes, e provavelmente pudessem ser mediatizados pela educação musical, recebendo tratamentos diferentes da Escola. Essas hipóteses vivificaram a ideia de que a Agremiação estudada se configurava, a exemplo da instituição escolar, em mais um espaço de convivência coletiva, e não de equidade de gênero. Aliamos o fato de essas duas instâncias carregarem experiências que guardam todo um substrato histórico, cultural e social.

Reconhecendo que parte significativa dos conflitos escolares dá-se no âmbito das relações de gênero entre jovens homens e jovens mulheres (hetero e homossexuais), entre pais, mães, professores e professoras, torna-se urgente a reconstrução dessas relações no espaço escolar, tendo como referência fundamental o respeito aos Direitos Humanos e às legislações vigentes no Brasil, que possam ser contributos para a melhoria das convivências

na ambiência escolar (MATOS, 2012; SAMPAIO, 2012). Nessa perspectiva, abraçamos essa causa por entendermos que as instituições formativas podem incentivar outros setores da sociedade a empoderarem as juventudes, particularmente a feminina.

Diante disso, nos sentimos fortalecidas na defesa que fazemos em prol de uma educação que insta pela erradicação de qualquer tipo de discriminação, garantindo o acesso e a permanência de meninas e jovens mulheres nos espaços escolares, respeitando a igualdade de condições com meninos e jovens homens como meio de promover sua participação no desenvolvimento das ações que essa instituição se propõe a realizar. O fortalecimento das mulheres e sua plena participação em condições de igualdade em todas as esferas sociais, incluindo a participação nos processos de decisão e acesso ao poder, são fundamentais para o alcance da igualdade, desenvolvimento e paz (DECLARAÇÃO DE PEQUIM, 1995).

Quando nos propusemos a compreender como foram ou estavam sendo construídas as relações de gênero entre integrantes da Orquestra, e dessas e desses com sujeitos da Escola, elegemos identificar, nessas instâncias, se havia, por parte delas, e de modo claro e consciente, medidas efetivas contra a violação de direitos e liberdades das jovens mulheres, além do encorajamento dos jovens homens a participarem plenamente de todas as atividades orientadas à busca da igualdade. Para chegarmos a essas prerrogativas procuramos captar as formas de enfrentamento de conflitos, e através delas mapear a natureza desses conflitos e a corrente de pensamentos que movia tanto o desencadear dos conflitos quanto a sua mediação. Perseguindo esse objetivo apresentaremos as formas de enfrentamento às quais as jovens e os jovens musicistas mais recorriam.

3.3 Jovens: enfrentando conflitos e ensaiando práticas de relações de gênero

Foi primordial que refletíssemos sobre o conceito de conflito para que pudéssemos apreender o que são conflitos entre jovens homens e jovens mulheres nas condições em que se encontram na Orquestra e na Escola. O conflito não é um acontecimento específico das juventudes, ou só de homens ou só de mulheres, o conflito é algo que se afina com todos os seres humanos e surge em diversas etapas da vida. O conflito tem natureza pessoal, tem fundo naquilo que nos incomoda, que resistimos em não reconhecer, que insistimos em negar. Chrispino (2002) diz que o conflito é parte integrante da vida e da atividade social, quer contemporânea, quer antiga, e se origina da diferença de interesses, de desejos e de aspirações.

Imagem 13 - Ensaios de práticas de relações de gênero



Fonte: Arquivo da pesquisadora

É comum só percebermos o conflito quando ele se manifesta violentamente, não nos preocupando com os conflitos que são, muitas vezes, mais agressivos, mesmo aparentando brandura; esses é que cuidam em dar a impressão de naturalizações que fazem as desigualdades, por exemplo, negarem direitos e tornarem invisíveis sujeitos como mulheres, crianças e negros. Essa forma de manifestação é mais prejudicial, pois se prolifera, se enraíza e se torna inerência das partes lesadas. Por isso, tornou-se imprescindível saber das interlocutoras e dos interlocutores da pesquisa qual era o seu entendimento de conflito sem, no entanto, perguntar diretamente o que é conflito, pois existem outras maneiras de analisar o conflito a partir de seus aspectos, escolhemos proceder por esse caminho.

Para consolidar esses elementos descrevemos as formas de enfrentamento dos conflitos, tomando por base as respostas dos jovens e das jovens instrumentistas ao dizerem quais os conflitos que dificultavam as relações de gênero no espaço da Orquestra e da Escola, e de que forma elas e eles os enfrentavam. Os conflitos foram emergindo e ganhando espaço pouco a pouco, e se materializaram e mostraram suas origens, soltaram seus tentáculos libertando os medos, as dores que cada uma, cada um trazia da convivência. As transcrições das falas são os gemidos acanhados de jovens que precisam aprender a ser homem e a ser mulher, tanto quanto ser social e viver em sociedade como cidadão e cidadã.

Acreditamos que ao retermos as formas de enfrentamento dos conflitos nos lançamos ao mar profundo das subjetividades, e é ela, a essência humana, o que nos faz ser o que somos e o que pensamos do mundo e de quem nele está, como protagonista ou antagonista. A posição que ocupamos na peça da vida cria a ordem e a interação entre os seres humanos. Dessa captação emanaram os achados que explicam a existência de conflitos semelhantes e em níveis próximos aos que costumamos identificar na Escola, nas falas, nos gestos, nas condutas pedagógicas, nos conteúdos e nas negações que são sempre mais reveladoras.

Assim, quando indagados sobre as formas de enfrentamento de conflitos, os jovens musicistas responderam que o diálogo era o meio mais utilizado para resolver os conflitos, e que esse era uma iniciativa deles(as), somente quando surgiam problemas que eles(as) não conseguiam resolver é que eles(as) recorriam ao maestro, esse também se utilizava da mesma forma de enfrentamento dos conflitos, dialogando, levando as jovens e os jovens a refletirem sobre seus comportamentos e ações. Os depoimentos a seguir comprovam essa forma de superação dos conflitos.

“Nós conversava com o maestro e ele sempre nos orientava e nos dizia o que fazer. As meninas tinham dificuldades para transportar seus instrumentos, principalmente aqueles mais pesados e ele pedia para nós ajudar. Nós resolvia tudo na conversa. O maestro costumava dizer que meninas e meninos juntos era perigoso, precisava ter muito respeito e cada um saber o seu lugar. As meninas gostavam de enredar por qualquer coisinha, mas a gente se dava bem.” (CONTRABAIXO, 2013)

“Quando tinha problema, primeiro a gente tentava resolver entre nós, se não conseguisse, a gente falava com a diretora da escola, com os professores de música e, por último, com o maestro. A gente sempre combinava um jeito de resolver os problemas. Era sempre um instrumento que dava problema, eu não me lembro ter acontecido coisa grave, não.” (SAX TENOR, 2013)

“Aconselhando, dialogando, apaziguando, fazendo a pessoa pensar e fazer a coisa certa.” (TROMPETE, 2013)

“Tudo na Orquestra era resolvido na conversa, ninguém partia pra briga, não.” (SAXOFONE, 2013)

“Eu preferia ajudar, dar opinião...” (TROMBONE, 2013)

As respostas das jovens mulheres à mesma pergunta não foram diferentes daquelas fornecidas pelos jovens homens, para elas o diálogo constitui a melhor forma de mediação dos conflitos na Orquestra e na Escola, entretanto, a instituição escolar vem demonstrando diferenças nas conduções dessa tarefa, porque nessa a mediação é sempre uma ação adulta, de terceiros que às vezes não escutam os jovens e já vão tomando as decisões em nome da ordem e da disciplina. Essas atitudes terminam por camuflar os conflitos, que não são discutidos, refletidos e muito menos superados, tornando-se rixas, queixas e marcos de violências morais e físicas. A expressão dessas jovens é esclarecida nos testemunhos abaixo:

“Sempre conversava com os meninos, dando conselhos de boa convivência, mostrando o melhor caminho a seguir para eles.” (FLAUTA TRANSVERSAL, 2013)

“Conversando, procurando ajeitar todo mundo, não sendo nem por um nem por outro, mas por todos, pelo grupo, pela nossa união.” (VIOLINO, 2013)

“Sempre que tinha um problema a gente se juntava pra resolver, então, cada um dava a sua opinião, às vezes demorava para se chegar ao entendimento, mas sempre acabava bem e tudo voltava ao normal.” (CLARINETE, 2013)

“A gente era uma família, então nada fazia a gente ficar de mal por muito tempo, quando acontecia um problema que os outros percebia, sempre alguém vinha conversar com a gente e se fazia as pazes.” (BOMBARDINO, 2013)

“Não me lembro de um conflito que tenha precisado mais do que uma conversa e era, às vezes, nós mesmo quem falava com os outros e dizia o que estava errado e o que devia ser feito. Todo mundo ouvia os outros e aceitava opinião.” (PERCUSSÃO, 2013)

“Só me lembro de algumas picuinhas, gente que queria ser mais que os outros, algumas invejzinhas, falta de educação nos lugares, mas isso tudo era resolvido com uma boa conversa, às vezes o maestro era duro e dizia umas verdades pra gente, mas precisava, senão virava bagunça.” (LIRA, 2013)

Percebemos que esse enfrentamento de conflitos não era resultante de um planejamento, nem tampouco do amadurecimento das relações entre musicistas, nem por isso menos importante, pois elas(es) conseguiam “manter a ordem,” considerando-se que conflito, nessa visão, é a desordem, o caos. Essa suposta mediação não é a técnica, apenas o agir em prol de uma coexistência pacífica.

Ficou claro que entre os integrantes havia uma cumplicidade, um acordo quase inconsciente de preservação, de atuação humana em favor de um coletivo que se configurava na reunião de pessoas jovens, não claramente um grupo imbuído de consciência cidadã, com ideias livres sobre questões do universo social que os atingia em suas dinâmicas de juventudes. Mediar os conflitos por intermédio de uma fala que recai sobre o outro e não é com o outro, mas para o outro, não se consolida em diálogo. Freire (1999, p.52) elenca a reflexão que referenda o anunciado pelas(os) jovens musicistas:

O diálogo é uma exigência existencial. E se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca das ideias a serem consumidas pelos permutantes.

O diálogo deveria representar, nesses contextos, o desejo de compreender os implicadores das ações que são consideradas inadequadas através do senso crítico, não apenas pela reprodução de saberes que os integrantes trazem de sua educação. Com isso, as relações humanas que se concretizam entre musicistas, na Orquestra ou na escola, não apontam satisfatórios comportamentos de crescimento humano e social capazes de empreender ações pró-ativas, baseadas em saberes críticos que não permitam a mera acomodação da ação conflituosa. Esse tipo de diálogo não costuma camuflar o conflito, pelo contrário, utiliza a sua força para a reflexão-ação.

Compreendemos que pertencer à Orquestra exigia comportamentos diferentes, e o grupo tinha o compromisso de manter a relação comunitária, porque tinha a consciência de que queria continuar na Orquestra, e conviver bem sempre foi uma das condições bem colocadas pelo maestro, disso se desprende o esforço do grupo se manter unido e buscar saídas para a resolução dos conflitos. Entretanto, é indispensável construir um olhar em torno desses jovens, no que se relaciona aos seus modos de participação no grupo para que elas(es) não se tornem apenas reprodutores de práticas vivenciadas em outros segmentos sociais, incluindo entre eles, a escola em que elas(es) também transitam e da qual são aprendentes de longo tempo.

Na Escola, o contexto e o clima interpessoal fazem dela ambiente singular, e os sujeitos não se percebem em comunhão com os outros. Nesse contexto, a reprodução social acaba por fortalecer particularmente as ausências e as manutenções que estigmatizam e excluem. Foi possível em muitas situações escolares testemunhar que integrantes da Orquestra não têm os mesmos gestos solidários na escola, e essa, por sua vez, utiliza meios de contenção dos conflitos que em muitos casos despreza o diálogo, substituindo-o pelas punições.

É comum as(os) integrantes voluntariamente ajudarem outras(os) musicistas em suas dificuldades musicais. Na Escola, não há por parte dessas(es) a preocupação em apoiar as atividades propostas pela escola, a não ser que em troca recebam uma nota. Fica, então, a impressão de que elas(es) não se consideram parte do processo, diferentemente da Orquestra, em que são a própria Agremiação. Sobre a escola, Chispino (2002, p.48) dirá com muita propriedade:

Pela categoria “escola,” podemos entender um espaço de reprodução social, onde valores, princípios e condutas, tidos como importantes pela sociedade, são transmitidos de geração a geração. [...] a escola funciona como instrumento de manutenção de ordem social. [...] sempre lembrada como local onde deve se iniciar qualquer grande mudança social.

A escola é, de fato, um espaço de contradições, pois nela é mantida e renovada a ordem social, o que se espera, nesse espaço, é a construção de uma cultura de mediação de conflitos. No processo da pesquisa não identificamos, por parte da gestão da escola, a preocupação em instituir essa cultura, em razão de observar que existiam apelos para a erradicação dos conflitos. Não há a percepção de que o conflito faz parte da vida humana. Nem que ele nos acompanha desde que nascemos. Qualquer acontecimento fora daquilo que

foi convencionalizado como adequado para a ambiência escolar gera reações punitivas. O diálogo é mais um monólogo agressivo de uma pessoa que faz parte da instituição (gestora, professora, professor, atendente de portaria, auxiliares administrativos) repetindo o que pode e não pode ser feito na escola, ou sobre o papel de obediência que é esperado dos alunos.

Chispino (2002) diz que a mediação é uma forma de resolver os conflitos e consiste basicamente na busca de um acordo pelo diálogo, com auxílio de terceiro imparcial, que é o mediador. Essa não é a mediação que encontramos, no entanto, a reconhecemos como processo pacificador em que não há propriamente uma disputa entre as partes ou que o mediador ou a mediadora é imparcial, mas ação que se compromete com o outro, na medida em que se propõe a resolver problemas com o objetivo de manter a boa convivência.

Outra particularidade do tipo de enfrentamento encontrado reside no fato de serem jovens enfrentando conflitos entre jovens. Essa prática pode configurar o anúncio de uma nova prática política juvenil. Talvez não se trate ainda de engajamento social, mas indica a valorização e a apropriação de sua juventude, em um contexto que é desfavorável para tal, agindo sob a égide de uma sociedade regida pelo capitalismo, em que o adulterar é imperativo para a civilidade do consumo exagerado, escravizador e operante de muitas divisões sociais, realidade que muitas vezes isola os jovens e arranca seus sonhos, pois faz com que eles se percebam como incapazes de ser protagonistas, uma vez que a participação ativa está vinculada a modelos materialistas, e só apresenta validade para jovens de classes sociais abastadas.

Nesse caso em particular, a juventude se acerca da música para construir o seu espaço social, produzindo sentidos simbólicos e firmando a sua identidade coletiva, através da força mobilizadora da cultura. Assim, não se pode deixar de considerar essa ação coletiva das jovens e dos jovens da Orquestra e da Escola Padre Luis de Castro Brasileiro, por ela nos chegar de forma pouco estruturada e sem a necessária intervenção social, que é ausente, tanto na esfera do projeto quanto da instituição escolar. Ela serve como incentivo à revitalização de utopias, nesse chão ressequido que globaliza os distanciamentos. Nesse sentido, Branco e Abramo (2005) demonstram certa reserva quanto ao desejo de jovens ajudarem o mundo, pois segundo esse autor e essa autora, a juventude pensa em fazê-lo menos mediante a militância política do que pela ação direta, sendo que a maior parte dela, antes de poder contribuir para a mudança, tem que ser ajudada.

A Orquestra Jovem foi o porto de decolagem para a convivência desses jovens, pista onde aterrissaram desejos, onde eles treinaram intervenções e experimentaram os voos das

mediações de conflitos, que acabaram se transformando em motivações para o sentido único à melhor qualidade de vida do grupo e, conseqüentemente, de outros espaços em que elas(es) também convivem. Nesse sentido, foi muito importante perceber como a Orquestra, através da educação musical, mediou as questões geradoras dos conflitos: preconceitos, discriminação, violências de gênero, bullying e opressões de outras naturezas.

Para que facilitássemos o alcance das formas de enfrentamento de conflitos em meio à convivência entre jovens que se encontravam sujeitos às mesmas regras, que viviam as mesmas pressões sociais, mas que ao mesmo tempo, em certos momentos eram capazes de atos completamente recheados de acolhimento, respeito, compreensão, solidariedade, aceitação e desprendimento, para harmonizar as relações e promover uma rede de condutas parceiras e humanas.

Considerando, ainda, o fato de que é necessária a compreensão do que seja a convivência para estabelecermos parâmetros comparativos, a ponto de descrevermos as formas de viver com as outras e os outros na Orquestra e na Escola, foi que interrogamos as(os) musicistas sobre como elas(es) percebiam a convivência nos espaços investigados. Se essa convivência personificava um conviver, e de que modo ele se apresentava. Como concepção inicial de convivência recorremos a Jares (2008, p. 15), pois ele explica que:

Toda relação humana implica determinado modelo de convivência que pressupõe determinados valores, formas de organização, sistemas de relação, normas para enfrentar conflitos, formas linguísticas, modos de expressar os sentimentos, expectativas sociais e educativas, maneiras de exercer o cuidado etc. – E isso é assim porque não há possibilidade de viver sem conviver – nós, humanos, somos seres sociais e precisamos dos outros para a própria subsistência. [...]. Em função disso, são construídos os diferentes modelos de convivência, com distintas conseqüências para as pessoas.

Apreendemos, das falas das jovens e dos jovens partícipes da pesquisa, que o exercício de conviver que elas e eles vivenciam nos ambientes do estudo resulta de suas experiências de vida, principalmente daquelas que foram construídas a partir do conjunto de normas que orientam as condutas esperadas pela instituição educativa e que muitas vezes se quebram mediante as exigências extremas, causando revolta e antagonismos entre os pares e outros sujeitos escolares.

Em algumas situações afirmam não conseguirem manter o equilíbrio emocional, prejudicando a possibilidade do diálogo e concorrendo para a violência. São em situações como essas que elas(es) dizem acontecerem brigas, discussões e xingamentos na escola, mas na Orquestra arrematam: “Nunca houve coisas assim.” Segundo essas(es) jovens, é mais

difícil praticar o diálogo na escola, porque nela existem várias realidades que proliferam conflitos; enquanto na Orquestra, a condução das atividades por si só e em sua organização dão conta de alimentar o ambiente com alegria, companheirismo e boa convivência. Freire (2005) salienta que a capacidade de se interrelacionar com o próximo é o que proporciona o diálogo e o encontro entre os sujeitos. Ainda em Freire (2005), encontramos ideais-ementes que apontam para a necessidade de resgatarmos a relação dialógica fundada na escuta verdadeira e na expressão da fala do outro. Para propor uma reflexão que pudesse tecer fios entre a convivência e as práticas de relações de gênero, passaremos a tratar de forma mais específica essas relações, discutindo o conceito de gênero e buscando o entendimento desse através dos achados da pesquisa. Esse é o objetivo da próxima seção.

3.4 A música do gênero: compreendendo as notas musicais para tocar em frente...

Todo este caminho percorrido teve o objetivo de promover reflexões acerca da convivência, primeiro como ponte que nos levasse à percepção das relações de gênero por intermédio desse conviver plural e, também, perceber se esse convívio serviu de ensaio para as práticas de relações de gênero. Para aclarar nossa interpretação propomos principiar pela análise do conceito de Gênero, de forma que seja possível preservar o seu sentido relacional, pois como constata Scott (1990), a concepção de gênero, além da oposição à visão determinista das ciências biológicas, tenta romper também com a posição unilateral da Antropologia, que procurava compreender o homem na sua singularidade e na sua individualidade, colocando-os em polos opostos, em detrimento das diferenças biológicas e socioculturais.

A polaridade feminina defendida pelo movimento feminista procurava fazer o contraponto às teorias masculinizantes, era apresentada dissociada do homem e opunha-se frontalmente a esse. A perspectiva do gênero busca acabar o fosso que separa os dois sexos, ensejando a compreensão das relações entre homens e mulheres, entre mulheres e mulheres, entre homens e homens, nas diversas opções de vida, ou seja, nas relações que constroem socialmente, nos vários espaços e momentos. Isto significa dizer que homens e mulheres são definidos em termos recíprocos e nenhum entendimento de um deles pode ser alcançado por estudo separado, daí a nossa opção por enveredarmos por um caminho que nos favorecesse o estudo do gênero, que inclui jovens mulheres, jovens homens, hetero e homossexuais.

Conceituar gênero respeitando o seu caráter histórico e cultural exige um exercício de análise, pelo menos em três dimensões inter-relacionadas: contextual, temporal e

relacional, no contexto e na temática específica na qual se insere. Assim, para compreendermos melhor as relações de gênero na realidade da Orquestra Jovem de União, tivemos que entender o contexto da Escola Padre Luis de Castro Brasileiro no período de 2010 a 2012, e como jovens homens, jovens mulheres (hetero e homossexuais) se relacionam entre si e com os outros sujeitos da escola.

Seguindo a linha conceitual de Scott (1990), gênero é um elemento que constitui as relações sociais fundamentadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, sendo, assim, uma construção social e histórica dos sexos. Em contrapartida, sexo é uma condição orgânica, uma característica biológica que se baseia nas diferenças físicas que distinguem o macho da fêmea e que não mudam radicalmente, apenas se desenvolvem durante o crescimento e a maturação humana (FERREIRA, 1999).

Nessa acepção, o juízo de valor, habilidades, capacidades ou conceitos ao indivíduo, a partir das diferenças sexuais, é invenção social e ideológica de pressupostos sobre o papel adequado ao homem e à mulher, que vem determinando afazeres, atitudes, comportamentos e atribuições convenientes a cada sexo. Portanto, é uma questão de gênero e não de sexo, é uma questão cultural e não biológica.

O não entendimento dessas questões tem dificultado aos seres humanos usufruir da liberdade de viver democraticamente e fraternalmente. Nessa acepção, qualquer alteração ou mudança dos modelos tradicionais do ser homem, do ser masculino, do ser mulher, do ser feminino, pode acirrar preconceitos, discriminação, exclusão, e até mesmo a indiferença.

O distanciamento dos homens e das mulheres de funções consideradas masculinas e femininas, respectivamente, também de espaços convencionados para masculinidades ou feminilidades, é decorrente da maneira como se constroem essas dimensões da vida humana, através de reproduções de comportamentos demonstrados em diversos espaços, inclusive na escola. Confirmando essas práticas reprodutivas, utilizamo-nos do pensamento de Conell (1995, p.189-190) que diz:

Existe uma narrativa convencional sobre como as masculinidades são construídas. Nessa narrativa toda cultura tem uma definição da conduta e dos sentimentos apropriados para os homens. Os rapazes são pressionados a agir e a sentir dessa forma e a se distanciar do comportamento das mulheres [...] a feminilidade é compreendida como o oposto. A pressão em favor da conformidade vem das famílias, das escolas, dos grupos de colegas, da mídia e, finalmente, dos empregadores. A maior parte dos rapazes internaliza essa norma social e adota maneiras e interesses masculinos, tendo como custo, frequentemente, a repressão dos sentimentos [...] não devemos pensar as masculinidades como construções fixas, mas, sim, entendidas como capazes de ser permanentemente reconstruídas.

No ambiente escolar a educação dos jovens homens e das jovens mulheres (hetero e homossexuais) reflete o conceito de gênero, numa construção social e histórica dos sexos. Nesse, como em outros setores da sociedade, as práticas sociais se dirigem aos corpos. Os jovens homens, as jovens mulheres não conseguem perceber ou compreender o significado das diferenças individuais entre os sexos, caso elas não estejam definidas biologicamente. Mas, na verdade, isto é histórico e social, pois há muitas formas de ser hetero e homossexual.

A escola, por sua vez, evidencia trabalhos voltados para as relações de gênero na perspectiva de um ensino que sedimenta a ordem androcêntrica vigente, reforçando modelos estereotipados de masculinidade, de feminilidade no âmbito da desigualdade de gênero, sem enfrentamentos para superação de preconceitos e estereótipos. Pela escola passam, como não passam por nenhum outro lugar, limitadas por diminutivos, todas as ideias que uma sociedade quer transmitir para a manutenção de tudo aquilo em que se acredita ou quer que se acredite (MORENO, 1999).

Não intervir em favor da construção de uma concepção de mundo que permita e respeite as diversas formas de ser humano (de ser homem, de ser mulher), em que especialmente as(os) jovens passem a usufruir de condições humanas que venham a potencializar suas subjetividades e possibilidades, é estimular sentimentos de inferioridade e impotência, não lhes permitindo exercer a plenitude humana e o direito de ser e estar numa sociedade de iguais.

Dessa forma, dá-se a reprodução de comportamentos preconceituosos e discriminatórios, impedindo a realização de práticas sociais que ajudem na construção de uma sociedade que deve estar cada vez mais aberta para a convivência dos diferentes, sem imposições que lhes neguem o direito de ser e de conviver em diversos ambientes sociais, tendo respeitada a sua integridade identitária.

A escola, na sua função social de educar, precisa propiciar momentos nos quais ocorra a interação entre jovens homens, jovens mulheres, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento do mundo, do outro e de valores que dignificam a pessoa humana, como o respeito à diversidade, à solidariedade e à cooperação. Acreditamos que a intervenção individual, coletiva e profissional dos agentes educativos se faz necessária na construção de outras relações de gênero que se materializem na ambiência escolar, objetivando minimizar tais desigualdades pois:

Não intervir equivale a apoiar o modelo existente. Se acreditarmos que deixando que meninos e meninas façam o que querem estamos deixando-os em liberdade, equivocamo-nos, por que tenderão a reproduzir os esquemas e modelos do seu meio, ou seja, estarão à mercê do ambiente (MORENO, 1999, p. 74).

Diante desses elementos de reflexão, pressupomos que é imprescindível a des/re/construção da realidade que se descortina no ambiente escolar, para que, a partir dela, possamos construir relações de gênero em que haja igualdade e, de fato, homens e mulheres exerçam verdadeiramente a cidadania, pois não existe democracia sem direitos sociais iguais, voltados para todos os cidadãos e cidadãs em conformidade com suas necessidades, pautadas pelas suas diferenças (LOURO, 1997).

Destarte, homens e mulheres são diferentes apenas do ponto de vista físico, biológico, mas iguais em direitos. Negar esses direitos é violência. Algumas dessas formas de violência vão expressar as condições negativas de transformação pelas quais jovens homens e jovens mulheres (homo e heterossexuais) passam, e que são exaustivamente propaladas, pois é na convivência com os(as) outros(as) que se aprendem os valores, os comportamentos e se desconstroem representações errôneas acerca de seres humanos. Sobre isso nos diz Guimarães (2006, p.62):

O respeito à vida e à dignidade de cada pessoa, sem discriminação e preconceitos: a prática da não violência ativa, junto com a recusa a todas as formas de violência, a partilha do tempo e dos recursos materiais como forma de terminar a exclusão, a injustiça e a opressão; a defesa da liberdade de expressão e da diversidade cultural, com centralidade no diálogo; a promoção de um consumo responsável; e a contribuição para o desenvolvimento de cada comunidade, aí compreendida a plena participação das mulheres e o respeito aos princípios democráticos.

Em coerência com tais perspectivas percebemos que algumas temáticas foram se agregando à construção de uma forma de conviver pautada no respeito, na solidariedade, no acolhimento. Portanto, é preciso construir valores que possibilitem as relações entre os diferentes com mais humanidade, tanto no âmbito escolar quanto no interior da Orquestra, demonstrando o estabelecimento de uma relação entre os sujeitos e a formação da sociedade almejada. Ou seja, respeitar os direitos humanos na escola parte da compreensão do papel mais importante do processo educacional no estabelecimento de relações sociais saudáveis, implica em direcionar práticas pedagógicas para formar sujeitos comprometidos com a materialização de condições mais humanas e pacíficas de convivência.

Nesta seção discutimos gênero na ótica das ciências humanas e sociais, particularmente a educação, no sentido de produzir um conhecimento que melhor respondesse

às nossas inquietações, garantisse a compreensão e as descobertas que precisávamos ter para a promoção de mudanças significativas em favor da melhoria das práticas de relações de gênero entre integrantes da Orquestra e dessas(es) com a equipe escolar. Acreditamos que as ideias discutidas servirão de embasamento para outras questões que nos afetam na escola. Seguiremos apresentando o que integrantes da Orquestra e outras(os) interlocutoras(es) pensam sobre a música e as suas contribuições para transformações percebidas na vida dessas(es) jovens.

3.5 A música: novos ritmos nas relações de gênero da Orquestra, da Escola e da Família

Imagem 14 - A música e os novos ritmos das práticas de relações de gênero



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A música, como forma do ser humano expressar seus sentimentos, mostrar suas essências, é usada desde o início dos tempos. Estudos de Martins (1992) dão conta que para o povo da Grécia antiga a música sempre esteve no mesmo *status* hierárquico da filosofia e da matemática. Esse nivelamento da música com a filosofia nos leva a refletir que a Grécia foi onde primeiro se pensou a música como componente curricular, ressaltando que não apenas ao nível da matemática e do saber filosófico, mas no mesmo patamar de Ciências como a Astrologia, a Astronomia, dentre outras.

É dessa forma que a música entra no meio educacional, com a incumbência de desenvolver a cognição e a intelectualidade do ser humano, possibilitando o agir de forma crítica e promovendo a melhor compreensão da sociedade na qual ele está inserido. No entanto, mesmo com a ênfase dada pelos grandes pensadores ao ensino da música à época e mesmo tendo comprovada a sua eficácia para a educação, a sua inserção no meio educacional se deu de forma muito acanhada, vagarosa e muitas vezes desviada de seus fins científicos, condição que Martins (1992, p.6) expõe barreiras e nascentes desse caminho sinuoso:

A música, como modalidade de conhecimento ou como forma de expressão, tem caracterizado uma presença marcante nesse processo histórico de desenvolvimento do conhecimento e da expressão humana. Todavia, a educação musical, isto é, a preocupação com os processos de características humanas – respeitando níveis de desenvolvimento biológico, cognitivo e cultural – teve uma trajetória lenta e tortuosa, permeada por preconceitos e credulidades.

A música muitas vezes tem sido introduzida na educação como uma espécie de terapia para comportamentos agressivos ou para servir para a reflexão de problemas que ela mesma anuncia. Na escola cenário desse estudo ela veio como atividade complementar, e mesmo não alcançando o *status* de disciplina, estava organizada em forma de Curso de Musicalização. Consolidando as ideias de Martins (1992), foi nessa modalidade de conhecimento que interviu positivamente no desenvolvimento humano dos discentes, de forma a sensibilizá-los para questões antes não percebidas: a valorização da vida, por exemplo.

A música aparece, juntamente com os primeiros centros urbanos no Brasil colonial do século XVIII, por volta de 1930, quando Salvador e Rio de Janeiro despontavam como as cidades mais progressistas da Colônia. A experiência brasileira no trato da educação musical geralmente foi utilizada pelas classes dominantes como meio de manobrar as classes menos favorecidas, como se observa os escritos a seguir:

Desde os tempos em que éramos uma colônia de Portugal, houve, por parte desse país, uma tentativa deliberada em moldar nossos hábitos em consonância com os seus. Nossa elite, o tempo todo, copiava os padrões vindos da Europa. Foi-nos passado, o tempo todo, um padrão do que era o belo, do que era o harmonioso. E esse era, muitas vezes, diferente do que era feito ou transmitido no meio do povo (JORDÃO et al., 2012, p.135).

A pretensão da elite em manter o povo cativo, inclusive na dimensão cultural, reforçou as ações de instauração do ensino musical no Brasil. No entanto, não se destinavam esses atos a proporcionar uma melhor qualidade ao ensino, com uso adequado da musicalidade, acabando, assim, por promover uma falsa inclusão da música na educação do país, tendo em vista as incertezas de muitos aspectos deste ensino, as quais foram se evidenciando ao longo da história.

Situação semelhante ocorreu nesse mesmo período com a utilização da música, no que os jesuítas chamaram de educação do indígena. Com a justificativa de catequizar os índios, esses padres aproveitaram a prática dos rituais indígenas em que a presença da música era o marco principal, viram nela a potencialidade para o intento a que se propunham: a catequização. É o que demonstra o fragmento seguinte:

A música do indígena tinha a cor do cotidiano. A todo ritual haveria de existir uma musicalidade muito específica. Os fatos exigiam uma celebração e assim a música entrava como componente natural deste mesmo ritual. Mas celebram a ocupação do solo brasileiro com seu ritual de fé cristã, através do ofício da santa missa. Esta também não estaria desprovida de um forte componente musical: os hinos. Confrontavam-se, pois, neste momento, os dois ritos (FUSARI; FERRAZ, 2001, p.133).

Inferimos, com isso, que o uso, pelos jesuítas, de hinos religiosos nos quais estavam impressas letras impregnadas dos valores da cultura europeia e o credo às leis religiosas reforçam o caráter de fundamento pedagógico na promoção da ideologia dominante da época, bem assentada na Igreja Católica e na Coroa Portuguesa, as quais agiam em regime de colaboração; a primeira objetivando converter mais fiéis, e a segunda, manter dóceis e aculturados os índios, seres insignificantes aos projetos de colonização que ambicionavam a exploração da nova terra.

Um pouco mais à frente da história, Loureiro (2003) discorre sobre a educação musical, desde a vinda da família real para o Brasil até a Proclamação da República, quando a música restringiu-se a poucos, devido a não gratuidade das aulas. Passou, então, a ser ministrada por professores particulares, que ensinavam apenas música erudita, a qual tinha no piano, instrumento de alto valor econômico, seu principal meio de produção musical. Ainda sobre estes estudos, o mesmo autor argumenta que nesse ínterim a música passou a ter a função de harmonizar comportamentos nas escolas.

Na década de 1920, o escritor modernista Mário de Andrade, com o apoio do grande músico Heitor Villa-Lobos, consegue dar uma ótica social mais popular à música. Seguindo esses passos, o presidente Getúlio Vargas passa a utilizá-la para a exaltação à pátria e para a difusão dos seus ideários políticos, decretando, no ano de 1932, o canto orfeônico obrigatório nas escolas, com o mesmo intuito popular-controlador.

Com o advento da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB, nº 4.024, de 1961, o Canto Orfeônico cedeu lugar à “Educação Musical”, mas a falta de professores com a formação adequada exigida pela própria Lei – formação em Educação Musical ofertada pelo Instituto Heitor Villa Lobos, impediu que ela se efetivasse como disciplina, prevalecendo a prática do Canto Orfeônico.

De acordo com Jordão et al. (2012), depois da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, a Lei nº 5.692/79 extinguiu a Educação Musical da grade curricular do ensino público brasileiro, cedendo espaço às atividades de educação artísticas, com pressupostos polivalentes, reunindo conteúdos de artes cênicas, artes plásticas, música e

desenho, resultando daí a adequação à realidade de cada instituição de ensino e em quase total ausência de conteúdo musical por parte da maioria das escolas, novamente devido à falta de preparo dos docentes ou, ainda, pelo desinteresse dos professores para o ensino da música.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação em vigência, Lei nº 9.394/96, aprovou a disciplina Artes, mas manteve a proposta polivalente anterior, e garantiu o mesmo direito ao poder público de elaborar as orientações curriculares para este ensino, abordando, inclusive, a forma como deveria ser trabalhada a música em sala de aula, em documento intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que não foi suficiente para o necessário trato com o ensino da música (JORDÃO et al., 2012).

Todas essas Leis citadas não promoveram a música no sentido de se construir campo do conhecimento nas escolas brasileiras, ou seja, apesar da existência desses instrumentos legais, a música segue sem a devida valorização, muitas vezes utilizada como atividade recreativa que objetiva apenas o preenchimento do tempo escolar, sem abordar seus preceitos e sem a formação docente capaz de tratá-la como ferramenta didática de alcance afetivo, emocional, linguístico e altamente cognitivo. O ensino da música, em consonância com as premissas legais vigentes, parece não considerar necessária a cientificidade para a sua prática. Esse foi um dos princípios da Orquestra Jovem: contratar professores de música formados, experientes, não apenas para ensinar os jovens a tocar um instrumento musical, mas apreender a própria história da música.

A Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, alterou o Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB – e tornou o ensino da música obrigatório na Educação Básica Brasileira. Isso lhe conferiu não só caráter de disciplina, mas estipulou prazo de três anos, a contar da data da publicação da referida Lei no Diário Oficial da União, ocorrida em 19 de agosto de 2008, para adequação das escolas, de modo que essas fiquem adequadas à prática musical instituída a partir dessa nova legislação, como componente curricular. O parágrafo 6º (sexto) da LDB nº 9.394/96 foi transposto para a Lei nº 11.769/2008, garantindo: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2010). Antes da alteração, a redação do mesmo parágrafo estabelecia o ensino da Arte como componente curricular obrigatório na Educação Básica do Brasil, da qual antes da nova Lei, a música era conteúdo excluído.

Essa mudança, no entanto, continua incorrendo no erro que mantém a maior dificuldade na efetivação do que rege a Lei. Nessa nova versão não há a especificação da

formação mínima do professor para atuar na docência dessa disciplina música, o que para Sobreira (2008) pode ter significado o retorno do Canto Orfeônico, frequentemente criticado em nossos dias. A inserção da música na educação, principalmente nos moldes que recomenda a Lei, requer investimentos na formação docente, na aquisição de instrumentos e outros recursos didáticos que sirvam para dar sustentação teórica ao ensino da música, além de orientação curricular que permita o livre trânsito das contribuições da música para outras disciplinas, numa efetiva troca de conhecimentos interdisciplinares. Esse foi um dos pontos sobre os quais lançamos um olhar: a música da Orquestra chega à Escola? Se ela chega, como contribui para o ensino e a aprendizagem das outras matérias?

Com a finalidade de impetrar subsídios a respeito dos questionamentos levantados durante a pesquisa, partimos da rememoração da escola antes da implantação do Projeto Banda de Música, por considerarmos aspectos que interferem diretamente no ensino e na aprendizagem, e esses apresentarem estreita relação com a convivência, que não se faz senão pelas relações de gênero, indagamos aos docentes como descreveriam as(os) jovens discentes, do ponto de vista dessas relações, após pertencerem à Orquestra.

“Alguns desses jovens eram muito arredios, não queriam muita aproximação, eram descompromissados com os estudos, indisciplinados, violentos, viviam brigando, xingando uns aos outros, também havia aqueles que se mantinham calados, desmotivados, alheios ao que acontecia ao seu redor, apáticos. Depois de certo tempo que estavam na Banda, depois Orquestra, percebi uma mudança gradual nos modos de conviver com os outros e também melhoria nos estudos. Sempre que era proposta uma atividade em sala de aula e que era necessário apresentá-la, aqueles que faziam parte do Projeto sempre animavam os grupos, colocando a música nas apresentações, o que acabava contagiando toda a classe.” (PROFESSORA DE PORTUGUÊS, 2013)

O depoimento trouxe muitas interfaces e nos levou a percorrer caminhos que vão além da constatação de que a música pode realmente estar inclusa entre as artes, consideradas por Sandra dos Santos Andrade (2007), no artigo *Mídia impressa e educação de corpos femininos*, no qual considera a música uma pedagogia cultural, porque serve como instância educativa que transforma o corpo, promovendo um viver e um conviver mais saudável. Essa possibilidade é avultada através da alteração positiva dos vários comportamentos das(os) alunas(os) listadas(os) pela professora. Outra faceta que nos atraiu o olhar foram as marcas linguísticas e discursivas impressas pela docente, considerando, é claro, nesse fato, não uma anuência, mas uma consciência naturalizada, construída, historicizada. Furlani (2007, p. 70) vem em nosso socorro afirmando:

[...]. Referir-se a meninos e meninas ou a homens e mulheres, sempre na forma masculina, independente da proporção numérica, longe de parecer um ato inofensivo – aprisionado na comodidade da norma instituída – favorece a manutenção de uma tácita “superioridade” de um gênero sobre o outro [...].

As representações de gênero implícitas no discurso da professora exigem reflexões mais apuradas a respeito dos saberes que são produzidos diariamente na escola. Supomos, a partir delas, que essas práticas discursivas estejam presentes em muitas outras situações linguísticas e que se impostam, também, em outros contextos educativos constantes das práticas docentes. No enalço da escuta sensível ao professor de Educação Física foi possível registrar as arguições referentes à mesma indagação feita à professora, e já analisada. Para a mesma questão, o docente menciona que:

“A relação com os jovens de hoje é muito difícil, eles não respeitam ninguém, parece que não escutam o que a gente diz, só querem fazer as coisas do jeito deles, estão constantemente desafiando o professor. A experiência com a música parece que serviu para acalmar eles um pouco, era mais complicado até para realizar uma atividade teórica. Eles achavam “que tudo era “besteira”, só compreendiam a Educação Física” se fosse como atividade esportiva, principalmente futebol. Era uma confusão, sem contar que a falta de espaço adequado e de materiais didáticos que possibilitassem a diversificação das aulas práticas sempre foi motivo de queixas e de resistência à disciplina. Então, ver esses alunos aceitando regras, sem os conhecidos gestos de recusa e até de deboche, só podia ser resultado de uma mudança na vida deles, penso que esse Projeto ajudou esses jovens a mudar.”
(PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2013)

As colocações desse professor embasam os mesmos princípios da invisibilidade feminina vistas na fala da professora, trazem impressas as negações da linguagem que é excludente, machista. Logicamente, compreendemos essa ausência linguística pelo viés histórico e cultural, que também aplicamos à fala da professora, no entanto, assim como fizemos a análise anterior, procedemos a essa e a desnudamos, não como em prescrições, não é esse o nosso papel, porém, em contribuições que permitam a essa(e) docente e a outras e outros dessa instituição de ensino, o repensar de suas práticas, incorporando a elas novas linguagens e novos conceberes dos muitos jeitos de ser jovem homem ou mulher.

Com isso as mulheres precisam estar dispostas a implodir a ideia de um binarismo rígido nas relações de gênero, buscando serem capazes de um olhar mais aberto, de uma problematização mais ampla (LOURO, 1997). Em outra ótica, notamos o desprestígio com que a juventude é aventada, as adjetivações circulam pela órbita da rebeldia, violência e conflito geracional, que por razões de manter a centralidade na discussão que propusemos, não agregamos esses fenômenos ao nosso estudo, todavia, os registramos aqui, para posteriores incursões investigativas.

A inclusão da música na Escola Padre Luis de Castro Brasileiro não se deu em atendimento à Lei, mas se configurou, do ponto de vista da legislação, uma experiência à frente de muitas que localizamos nesse trabalho, pois mesmo não tendo se constituído como componente curricular, teve a carga horária de um curso de longa duração. Quanto aos docentes, todos eram músicos formados, a maioria com curso superior na área. Para a execução do Projeto foram adquiridos todos os instrumentos necessários para a composição de uma Orquestra. As aulas sempre contaram com a teoria e a prática musical.

Concordamos com Sobreira (2008) quando reconhece a urgência de uma discussão na qual se apontem possibilidades e formas diferentes de se conceder a educação musical, buscando resultados mais realizadores para a sociedade e não só para uma atividade musical funcional da escola. A música não deve ser utilizada apenas como mais uma atividade na escola, ela precisa ter o espaço e as condições ideais para fazer sentir os seus efeitos mais profundos na mudança daquelas(es) que a ela tiverem acesso enquanto prática educativa.

Não foi objeto de nossa discussão a inserção da música na Educação, no entanto, sentimos a necessidade de provocar essa discussão com o propósito de contextualizar e aproximar a experiência da Orquestra com a própria história da música no universo educacional, isso se explica pelo fato de ser a música parte do tecido da roupa com a qual vestimos a nossa pesquisa e nessas estampas históricas, culturais, sociais encontramos muitas reflexões que enriqueceram este estudo, pois:

O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida (BRASIL, 1997, p.14).

A música, como expressão artística, possibilita diversas aprendizagens, contribui para o desenvolvimento da comunicação através daquilo que ela comunica, ao mesmo tempo em que eleva o potencial da criatividade humana, esses aspectos são indispensáveis para o sucesso escolar e para a convivência que deseja ser comunhão com as(os) outras(os). Outros fatores de natureza estética, física, matemática, motora são, também, potenciais educativos concretizados como instigáveis mediante o ensino da música. É nessa perspectiva que as(os) musicistas afirmam querer a música, e assim se confirma a educação musical na vida das juventudes da Orquestra Jovem.

O novo tempo musical aponta para a música oferecida pelas novas mídias (especialmente internet e celular) em anúncio da realização da diversidade cultural, com uma

oferta de música, supostamente de todos os lugares. Essa forma de aproximação da música das pessoas, principalmente das mais jovens, tem ativado a escuta musical, mas não preenche o espaço de produção musical. A Orquestra Jovem foi pensada, a partir da tecnologia, para ser produto e produção para o mercado musical, mas, antes, para capturar as desigualdades sociais e vencê-las pela prática artística.

A música é, sobretudo, parte importante da vida. A música canta as histórias do mundo, fala de amores e de desamores, desperta sentimentos vários, envolve, auxilia na construção de valores. Ela acalma e ao mesmo tempo dá movimento à alma, faz brotar desejos. Pela música se chega de forma mais fácil e intensa ao que somos e nos sensibilizamos a ponto de nos reconhecermos no outro que também é nós. Com tantas qualidades positivas, a música pode ser comparada a um bálsamo curativo, conforto para dores e energia que potencializa as transformações humanas. Ela se entranha em notas musicais nas reflexões que formulam as nossas visões de e sobre o mundo, além de nos fazer pensar em nós mesmas(os).

Em nosso corpo a música é o tonificante que fortalece músculos e espiritualidade, nos fazendo potentes para tocarmos os instrumentos que fazem da vida o mais belo espetáculo musical para viver. Mas, a música não é um valor humano que pode ser inserido no caráter das pessoas, entretanto, tem a capacidade de expressar, sensibilizar, corporificar ou, de alguma outra maneira, afetar as pessoas para entendimentos profundos e positivos do mundo e da própria condição humana. Então, a intervenção pela educação musical se materializa como possibilidade de sensibilização, de afetação emocional, de forma que as juventudes, ao serem envolvidas por essa gama de oportunidades de ser e de se fazer presentes no meio social, sejam tocadas pelo descortinamento de si mesmas, positivando sua autovisão, de modo que passam a “enxergar a si” como pessoas do presente no tempo do hoje, com todas as expectativas da força juvenil.

“A música na escola serviu para que muitos alunos pensassem na sua vida, vissem as coisas erradas que faziam e que lhes prejudicavam. De alguma forma eles se perceberam e resolveram mudar. Fomos percebendo essas mudanças no dia a dia. É claro que nem tudo que precisava mudar já mudou, mas a gente vê no processo muitas mudanças. Muitos alunos indisciplinados se tornaram civilizados e hoje estão inseridos no meio social, com boas qualidades de um cidadão.” (GESTORA DE 2009 A 2012)

Estão colocados na fala da gestora fortes indícios das mudanças operadas nos sujeitos (no seu discurso linguístico, nos jovens), mas dadas as nossas observações e

testemunhos adicionais das(os) próprias(os) musicistas, essas(es) estão inclusas(os), também, como sujeitos que viveram e vivem essas mudanças, confirmando que a música foi fator que concorreu para essas transformações, talvez por ter atingido essas(es) jovens em sua dimensão humana mais profunda, despertando nelas(es) o sentido de ser e viver no mundo e com o mundo, acentuando-lhes os sentidos da sensibilidade. Essa reflexão nos conduz a esse comentário de João Francisco Duarte Júnior (2006, p.175), quando ele afirma que [...] “sentir o mundo consiste, primordialmente, em sentir aquela sua porção que tenho ao meu redor, para que, então, qualquer pensamento e raciocínio abstrato acerca dele possam acontecer a partir de bases concretas e, antes de tudo, sensíveis.”

A contribuição da música não se deu puramente pela sua inserção no cotidiano dessas(es) jovens, na verdade ela foi o instrumento que catalisou e abrangeu toda a estesia humana, construindo sentidos para as diversas práticas de relações de gênero. Essa abertura viabilizada pela música precisa ser refletida, de forma a provocar nessas(es) sujeitos o espírito crítico capaz de fazê-los progredir em atos assumidos e conscientes do que devem representar essas transformações na convivência e enfrentamento dos conflitos gerados, a rigor, pelas diferenças de gênero.

A experiência inovadora de implantação do Projeto Banda Escola (atualmente com a denominação Orquestra Jovem) significou, desde o princípio, um curso, em longo prazo, de iniciação musical, como já foi explicitado, ou seja, não apenas como aulas de música na escola, mas a profissionalização em música. Em nenhuma etapa restringiu-se apenas à didática musical necessária para aprender a tocar um instrumento, ao contrário, buscou sempre abranger a formação integral das(os) integrantes: desde o aprender a comunicar-se com os outros nas mais variadas situações comunicativas, até o saber comportar-se à mesa.

“Foi algo visível, a alegria era constante, não que os problemas existentes e muitas vezes partilhados comigo não existissem mais. O que ocorria é que havia um novo interesse, uma razão maior para quererem estar na Escola e essa, por sua vez, também se mostrava sob outro ponto de vista. Na verdade, a escola não mudou, talvez nem tenha percebido como a música podia auxiliar em outras questões e a outros alunos, o que mudou foi o olhar desses jovens para si mesmos, e ao se verem diferente da forma como se viam antes, começaram a mudar a si mesmos.”
(COORDENADORA PEDAGÓGICA DE 2011-2012)

E na esteira dessa declaração que vem tornar sólida a nossa defesa para a educação da sensibilidade (DUARTE JÚNIOR, 2006), acrescentamos a essa necessidade de educar o sensível, o investimento da escola em formações que permitam aos docentes desenvolver a

sensibilidade do ver, sentir e agir, de forma que seus sentidos estejam emanados do desejo de se envolver com as experiências, com o humano, e não apenas com os discursos. Advogamos que o fazer docente pode multiplicar as mãos capazes de preparar e adubar o solo das artes, para dele colher frutos doces que saciarão as convivências da fome de práticas de relações mais sensíveis e menos anestesiadas, principalmente entre jovens.

A Orquestra foi para essas(es) jovens o lugar para germinar, brotar em pessoa; e a música, o canal escolhido para que pudessem mergulhar dentro de si mesmos, trazendo para fora e para dentro de outros jovens as emoções da própria juventude. A linguagem musical se fez especial, e dela elas e eles se tornaram inseparáveis. Foram essas emoções o sal de suas vidas com o qual deram gosto ao ser jovem que cada um(a) trazia em si mesma(o).

A música permite o falar ao coração dos outros, assim essas(es) jovens foram se construindo artistas pelo uso da linguagem musical. Assim, enquanto pesquisadora, escutamos os falares dessas(es) jovens e aceitamos, encantadas, o convite para andarilhar pelo território da arte, da cultura, para cantar, dançar e ver fruir, em música, as juventudes do nosso lugar. Tempo. Memória. História.

Uma pequena incursão por paisagens históricas sobre o ensino da música nas escolas nos permitiu ver alguns aspectos que formaram algumas operações culturais e acentuaram a distinção entre essas propostas e a que se desenvolveu na Escola Padre Luis de Castro Brasileiro. Conforme Martins (2009), o ensino da música não alcançou grande projeção nas escolas, até mais ou menos 1950, quando começou a fazer parte do currículo. Limitava-se a aulas de solfejo, canto orfeônico e memorização dos hinos pátrios. A vivência da experiência de conhecer e compreender a música como uma produção cultural contribuiu para a criação de contextos significativos, procuravam explicar a gênese do pensamento musical, favorecendo-se aspectos da vida pouco valorizados por muitos desses jovens. Esse reconhecimento das nascentes da música tornou-se referência para outras escutas sobre a música. Pensando sob a luz teórica de Wisnik (1989, p. 27):

[...] esse pensar musical se dá quando a criança ainda nem mesmo aprendeu a falar: a voz da mãe, com suas melodias e seus toques, é pura música, ou é aquilo que depois continuaremos para sempre a ouvir na música: uma linguagem onde se percebe o horizonte de um sentido que, no entanto, não se discrimina em signos isolados, mas que só intui como globalidade em perpétuo recuo, não verbal, intraduzível, mas, à sua maneira, transparente.

Essa concepção de música nos pareceu a melodia adequada ao compasso desse grupo aprendiz, pois a ação de ensinar e aprender música transcorreu em uma permanente ação

expressiva, em que o fazer da(o) aprendiz passou pelo processo de musicalização da relação aprendiz/professor – vínculos construídos e mostrados pelo envolvimento, escuta, participação, compromisso e espírito coletivo. Esse prelúdio seccional teve o propósito de espalhar as benesses da música e dizer por que as jovens e os jovens a querem como parte de suas vidas. Retratamos abaixo o pensamento dos musicistas da Orquestra sobre o que tem representado essa experiência em suas vidas:

“A minha profissionalização, que permite eu ser hoje um músico, homenagear a minha cidade e dizer que União tem artistas.” (CONTRABAIXO, 2013)

“Fazer parte da Orquestra, aprender a tocar um instrumento, estudar música foi muito importante pra mim. A música muda a gente demais.” (SAX TENOR, 2013)

“A Orquestra me ajudou a levar União para outros lugares, através do nosso trabalho. A música fez a gente sair de União, conhecemos outros lugares e outras pessoas.” (TROMPETE, 2013)

“A experiência mais importante foi fazer parte da própria Orquestra, participar dela fez eu me apaixonar pela música. Tudo foi muito importante, eu quero ter a música sempre em minha vida. Eu toco duas horas todo dia. Agora estou aprendendo flauta.” (VIOLONCELO, 2013)

“Para mim, foi fazer parte do grupo, conviver com as pessoas e aprender a tocar um instrumento. Eu gosto da música, ela me faz bem.” (TROMBONE, 2013)

Nas palavras desses jovens há uma paixão transformada em força que os impulsiona para o futuro, que já não é um amanhã da esperança daquilo que ainda vão construir, mas daquilo que é real, a música. Adentrar a esse universo de representações teve o desejo de compreendermos se a intervenção artística através da música atingiu as(os) musicistas a ponto de provocar mudanças comportamentais. O que a música suscitou nessas(es) jovens que pode ser considerado legado para o afloramento de emoções, sentimentos e dimensões subjetivas que convirjam para a construção do conhecimento e do fazer científico que experimentam na escola? Até que ponto a música foi contributo que se estendeu para as relações no ambiente escolar? Será que a Orquestra realmente pode ser considerada uma atividade de reversão da realidade descrita no início do Projeto ou ela apenas se consolidou como mais uma atividade de ocupação do tempo e do espaço escolar? Em que condições a Orquestra se mantinha durante o período de estudo?

A grandeza dos potenciais educativos da música evidencia o caráter da educação musical de estimular aspectos da inteligência humana, concorre para a formação do ser humano autônomo, provendo-o de comportamentos sociais mais flexíveis e acolhedores, tornando-o ciente das decisões e compromissos com a própria vida, reconhecendo a si mesmo

como cidadão. É esse um dos mais importantes princípios da Educação, e pelas observações realizadas, pela escuta aos sujeitos, a música foi contributo para muitas transformações ocorridas e que ainda estão em processo, uma vez que se realizam em jovens que são estradas no início do percurso da vida.

Sobre a experiência de compor a Orquestra, as jovens aparentam ter, para essa experiência, opiniões mais afinadas no sentido de reconhecerem a música como parte de suas vidas, independentemente da consolidação profissional. Elas demonstram ter pela música a predileção comum àquela que se tem a um ser animado com o qual se realiza trocas simbióticas de ternura, aconchego, compreensão, em quem encontram a paz e o descanso das coisas do mundo que as estressam. Focamos essas percepções analisando as formas como essas musicistas depõem em favor da Orquestra:

“A criação da Orquestra foi a melhor coisa que podia acontecer pra mim, porque eu aprendi muitas coisas novas, não só a tocar instrumentos musical, foi coisas que me fez pensar na vida. [...] eu sei que a música agora é a minha vida, é ruim ficar sem ela.” (FLAUTA TRANSVERSAL, 2013)

“A criação da Orquestra foi uma coisa assim, tudo! Sabe foi aquela coisa que veio para mudar a minha vida, mesmo que não volte nunca mais, o tempo que teve foi muito legal. O que eu aprendi nunca que eu vou me esquecer. Tocar um instrumento musical, sei não, só quem aprende tocar sabe dizer... Sinto falta, quando eu estava triste eu tocava e quando estava alegre, também.” (VIOLINO, 2013)

“O Projeto da Orquestra foi muito bom, tive a chance de aprender a tocar e foram acontecendo coisas boas, eu fui aprendendo a tocar outros instrumentos e gostar de música, não só para ouvir e dançar, para outras coisas e outros momentos da vida. Agora eu sei que sempre eu vou ter a música, somos amigas.” (CLARINETE, 2013)

“A Orquestra foi o lugar que aprendi a tocar um instrumento musical e tocar esse instrumento por horas sempre me acalmou, fez pensar na vida, nas coisas que eu queria fazer. A música me dá foco.” (BOMBARDINO, 2013)

“A Orquestra foi o começo de tudo, eu não sei o que teria sido de mim sem a música. Eu sei que eu sou muito invocada e não aguento desaforo não, mas a música tem feito eu ter “mais juízo. A verdade é que pela música eu mudei até em casa, sou outra [...]”. (PERCUSSÃO, 2013)

É inegável o reconhecimento das jovens acerca dos benefícios da música em suas vidas. Entre essas benesses se encontram aquelas que reforçam a música como ferramenta valiosa para a formação integral do ser humano, particularmente naquele relatado por todos os sujeitos jovens, que é o de melhoria no seu capital social, cultural e emocional. Os investimentos que conseguimos apreender da música na melhoria da qualidade das relações dessas(es) jovens são muito significativos e vêm comprovar o que os escritos de Snyders (2008, p. 81-82) garantem:

A experiência mais familiar aos jovens é a da música que toma conta deles: sabem que a música não os prende apenas de um determinado lado, não os atinge só em um determinado aspecto deles mesmos, mas toca o centro de sua existência, atinge o conjunto de sua pessoa, coração, espírito, corpo. Ela [...] agarra, sacode, invade, até impor-nos um determinado comportamento, um determinado jeito de ser.

Tais questões passarão a ser vistas sob a percepção dos professores de música. Esses docentes acompanharam essas(es) jovens desde o início do Projeto e construíram com essas(es) vínculos muito fortes de amizade, outra face da convivência, na Orquestra, que difere um pouco da observada e constante nos depoimentos das(os) musicistas. O maestro e os professores mantinham uma relação com essas(es) jovens fora da ambiência da Orquestra, chegando a frequentar a casa de muitas(os) delas(es). Esses aspectos são pertinentes à pesquisa, porque nos ajudam a dimensionar o envolvimento humano, emocional e afetivo implicados nas relações dessa corporação.

“Durante o período de iniciação do projeto os jovens sempre recebem junto às técnicas, um conjunto de regras que disciplinarão sua caminhada no projeto. São regras de convivência com colegas que estimulam valores como: honestidade e firmeza de caráter. Em um projeto assim se aprende a ser músico e ser humano.”
(PROFESSOR MÚSICA ERUDITA, 2013)

“No início do Projeto foram explicadas as normas para a convivência na Orquestra. Todos os participantes sabiam como deveriam funcionar. Tudo foi construído com o grupo e todos cumpriam. Quando alguém saía um pouco do combinado era logo lembrado por um colega sobre a quebra da regra e a situação era resolvida com aquele que a infringiu, retornando ao seu comportamento correto. Essa sempre foi a base da convivência na Orquestra.”
(PROFESSOR MÚSICA POPULAR, 2013)

A todo fenômeno percebido é comum atribuímos ou tentar atribuir um determinado significado ou até vários significados. A relação, no entanto, que estabelecemos nesse processo, varia conforme as circunstâncias. Observando as diferenças é que indicamos, através dos testemunhos de variados(as) atores e atrizes que atuam na peça, das práticas de relações de gênero na escola e na Orquestra, algumas das contribuições-princípios que nos possibilitaram a compreensão dessas e o reconhecimento da música como signo artístico que atravessa essas relações, significando a convivência e os sujeitos nelas envolvidos de forma tão completa que os faz sair de suas zonas de conforto para confortar a(o) outra(o).

Varela, Thompson e Rosch (1991) *apud Kastrup (1996)* descrevem o processo singular de aprender a tocar um instrumento musical, o que para eles não é aprender a seguir regras. A aprendizagem musical evocada por esses autores só se consuma verdadeiramente quando a relação simbólica com o instrumento é transformada em acoplamento direto do

corpo com o instrumento, eliminando o intermediário da representação. Isso significa, nos termos de Varela, atuação, encarnação ou corporificação do conhecimento. Assim, aprender música parece-nos que não é adequar-se ao instrumento que se toca, mas permitir que a música seja, na própria vida, a arte de reinventar-se como músico e como pessoa incessantemente. Pensamos ter captado muitas reinvenções humanas, principalmente das juventudes que deram vozes a este trabalho.

Em nenhum momento de nossa pesquisa tivemos a pretensão de contestarmos o poder da música, mas necessitávamos avaliar a sua contribuição nas novas posturas que começam a emergir nos espaços investigados. O que ansiávamos era perceber até que ponto a música atinge zonas profundas do ser jovem e como isso se repercute em suas práticas de relações de gênero.

Vimos, desde o princípio do nosso estudo, que a música poderia ser a força potencializadora dessas(es) jovens, ajudando-as(os) a serem mais comunicativas(os), alegres, sensíveis, por isso enveredamos pela lógica da percepção dessas(es) jovens e de outras(os) interlocutoras(es) que pudessem confirmar ou negar as nossas hipóteses. Por outro lado, suspeitávamos que fosse possível, pela compreensão dessa via específica, a (re)construção e o fortalecimento das práticas de relações de gênero na Orquestra e na Escola.

O quarto capítulo estará ocupado com reflexões em torno dos valores construídos ou em construção pelas(os) interlocutoras(es) da pesquisa, considerados resultantes da prática da música e que foram elementos da transformação positiva de muitos dos comportamentos que geravam (in)diferenças ou desigualdades entre musicistas e outras(os) sujeitos, particularmente na Orquestra e na Escola.

Na segunda seção abordamos o sentido de pertencimento das(os) jovens, refletindo as mudanças pessoais dos sujeitos, considerando “o pertencer à Orquestra” fator decisivo para o protagonismo dessas(es) jovens. Encerraremos o capítulo discutindo o conceito de Direitos Humanos, retomando historicamente alguns elementos que auxiliam na compreensão das raízes das desigualdades sociais e a estreita relação que se estabelece com as questões de gênero, aproveitando, também, para discutir a importância do respeito aos Direitos Humanos para as práticas de relações de gênero.

4 OS INSTRUMENTOS TOCAM OBRAS-PRIMAS: os aprendizados da música



Obras-primas

A música tocou valores.
Na Orquestra virou cimento.
O respeito foi o *hit*
Mais tocado no momento.
O convívio respeitoso
Deve ter chão na igualdade
Nas relações de gênero
Com toda a sua musicalidade.
Na escola, bem diferente
Podemos observar
Que essas práticas se revestem
Em formas de segregar
Até no recreio
Deu para isso notar
As meninas devem ficar quietas
Para os meninos brincar.
Tudo bem acordado
Para com naturalidade aceitar
Que o macho é de força o modelo
A que devemos imitar.
A música veio ensinar
Que não pode ter divisão de sexo
Que nos possa amedrontar
Somos seres humanos
Com a capacidade de amar.
O amor foi outra grandeza
De que ouvimos falar
Junto com a amizade,
Outro valor sem par!
Muitas coisas foram ditas
Outras não foram, não,
Foram percebidas nos gestos,
Nos olhos, no corpo, na ação
Nas práticas das relações de gênero
Que se revelaram em contramão.
A força da generosidade
Encontrada no caminho
Dessa pesquisa-vida
Foi fortalecimento
Que quanto mais caminhávamos
Mas certas ficávamos
De caminhar esse caminho
De forma bem aguerrida.

(Dolores Vieira)

Imagem 15 - Os instrumentos e suas composições humanas



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Ao lado da análise da importância da música para as mudanças percebidas na convivência das juventudes pesquisadas, refletida ao longo de toda a jornada dessa pesquisa, continuamos percorrendo o caminho com o nosso jeito diferente de caminhar pelas estradas das práticas de relações de gênero construídas ou em construção pelas(os) integrantes da Orquestra, no interior desta e no conjunto da Escola, nos permitindo, assim, andaduras que nos abrissem outras trilhas em que fossem evidenciados os aprendizados advindos da música e a sua tradução no desenvolvimento humano desse grupo, através do aparecimento de novos conviveres entre essas(es) interlocutoras(es) nos espaços pesquisados e no âmbito familiar.

Consideramos, a partir dessa perspectiva, que a música contribuía para a construção de valores humanos entre essas(es) jovens, e que essa aprendizagem, talvez não propiciada pela escola ou não muito clara no ambiente escolar, mostrou-se através da música, no interior da Orquestra, em gestos, olhares, afetos, acolhidas e partilhas que essas(es) jovens passavam por mudanças no seu interior. As consequências dessas mudanças possivelmente demorariam a ser evidenciadas ou possivelmente nem fossem consideradas na convivência escolar como momentos de diálogo e de escuta sensível aos colegas da escola, aos professores(as), funcionários, antes não observadas e agora frequentes.

A capacidade dialógica e a escuta são aprendizagens essenciais e prioritárias para a construção de valores humanos. Esses, por sua vez, são as vias reais para uma prática de relações de gênero mais humanizada, pautada no respeito, construída em igualdade de direitos e amparada pela solidariedade. Foi essa possibilidade o que nos conduziu a esse buscar aprendizados percebendo ou não valores humanos e será, sobre aqueles que foram evidenciados nessa etapa da caminhada, o assunto a ser tratado nessa seção.

4.1 Os valores humanos: orquestrando as relações de gênero na Orquestra, na Escola e na Família

Discutir a temática dos valores humanos a partir de práticas de relações de gênero que se construíram atravessadas pela música nos pareceu uma ação necessária para que realmente valorizássemos a sua contribuição, enquanto conteúdo capaz de intervir na realidade estudada, a ponto de ser semente de novas posturas humanas entre as(os) jovens na Orquestra e na Escola, em particular, incidindo sobre a qualidade das práticas de relações de gênero dessas(es) musicistas. Visando promover uma consistente discussão acerca desse tema, iniciamos por apresentar o conceito de valores humanos com o qual nos identificamos e referenciamos os aprendizados em valores percebidos nessa pesquisa.

O conceito de valores humanos com o qual coadunamos é encontrado em Cardoso (1995), no sentido de serem esses os estimuladores do desenvolvimento harmonioso das dimensões da totalidade pessoal em que estejam incluídos os aspectos físicos, intelectuais, emocionais e espirituais. Concordando com isso, nos comprometemos a empreender a busca dessas dimensões nas práticas de relações de gênero desses sujeitos.

Esse tipo de visão conceitual nos proporcionou a reflexão que nos leva ao entendimento de que a formação do Ser deve acontecer em sua totalidade, envolvendo esses aspectos e ajuntando-se a esses outros de ordem ética e moral. Sobre isso também recaiu a questão da essência humana, isso compreendemos estar além da música.

Reconhecer essa limitação não implica, no entanto, na desqualificação da música para a construção de valores humanos, apenas nos direciona para a sua canalização real: a música pode ter atuado como mecanismo capaz de acionar os sistemas pessoais dos sujeitos, contribuindo para a emersão de suas essências, do contrário, a música serviria como dispositivo que fabricaria jovens iguais e dentro de uma temporalidade e de prescrições que fossem adequadas aos modelos do imaginário social em voga.

Sabemos que as mudanças são processos inacabados, o que esperamos é evidenciar, através da educação musical, os valores humanos com os quais as(os) musicistas parecem ressignificar suas práticas de relações de gênero. Como anota Duarte Júnior (2006), a Arte não estabelece verdades gerais, conceituais nem objetivas que discorrem sobre classes de eventos e fenômenos. Antes, busca apresentar situações humanas particulares, nas quais esta ou aquela forma de estar no mundo venha simbolizada e intensificada perante nós.

Ao comentarmos esse enxerto queremos tão somente reforçar que a arte não pode ser encarada como uma técnica ou fazer intelectual, aos quais se dedicam as ciências exatas ou a Filosofia; entretanto, pela arte se pode vir a pensar e a questionar. A elaboração do pensamento é o que remete o ser humano a esse desconstruir construir, sempre num movimento contínuo de aprender a Ser. Nessa acepção, Duarte Júnior (2006) também nos comunica que “[...] a arte pode consistir num precioso instrumento para a educação do sensível, levando-nos não apenas a descobrir formas até então inusitadas de sentir e perceber o mundo, como também desenvolvendo e acurando nossos sentimentos e percepções acerca da realidade vivida.”

O que estamos apontando aqui é a nossa expectativa quanto aos achados referentes aos valores, e a descrevemos com a convicção de que mantivemos a distância necessária quanto ao representado, por isso, aguçamos o olhar da pesquisadora, de modo a enxergar junto com o olhar coletivo daquelas(es) que viveram a experiência da música, que tiveram as suas vidas modificadas ou não, para que fosse possível a apreensão verdadeira de suas impressões, ao mesmo tempo em que as colocávamos incessantemente em frontal comparação com a realidade observada antes e depois da integralização dessas(es) jovens à Orquestra. Começamos escutando as musicistas sobre os valores humanos que elas construíram pela música. Seguem abaixo suas expressões:

“Aprendi a dialogar com outros jovens, não só na Orquestra, mas na escola, até lá em casa eu mudei, converso mais com minha mãe, com meu pai, falo quando estou com problema ou se aconteceu alguma coisa que eu acho que eles têm que saber. Antes, eu era muito trancada, ficava no meu canto. Até o meu problema de dislexia, que é comprovado e que eu faço acompanhamento, tem melhorado, tanto que passei para o Curso de Música do IFPI em Teresina, e hoje faço parte da Orquestra do Instituto Federal do Piauí. Também obtive mais conhecimento, tanto na música como nas amizades, no respeito com outros jovens (homens e mulheres). Pra mim a Orquestra abriu as portas do meu sonho.” (FLAUTA TRANSVERSAL, 2013)

“Na Orquestra a gente aprendia mais que música, a gente aprendia a viver, porque o maestro e os outros professores conversavam muito com a gente e faziam de tudo para a gente melhorar o nosso comportamento, respeitar os outros e ajudar os que precisavam de ajuda para aprender a tocar uma música ou quando o instrumento dava um defeito. A gente fazia isso na Orquestra e na escola também. Antes eu era mais cabeça dura, batia de frente com os professores, era esquentada, depois fui vendo que isso não leva ninguém pra frente.” (VIOLINO, 2013)

“Meu maior aprendizado foi tocar um instrumento, depois aprender a dialogar com os jovens da Orquestra. Parece que quando a gente conversa com outros jovens como a gente, a gente se vê e entende o que está sentindo. Eu gosto da música por isso, quando estou só e tenho um problema eu desabafo, às vezes tocando ou ouvindo música pelo celular.” (CLARINETE, 2013)

“Aprendi a colaborar com todo mundo, ser humilde, ajudar no que puder a quem precisar. A Orquestra me ensinou também a trocar ideia com as pessoas, nunca reagir com violência, procurar resolver as coisas na conversa e respeitar todo mundo. Na amizade a gente consegue muita coisa. Eu aprendi a ter paciência, com calma a gente faz as coisa direito e não se arrepende depois. Às vezes é difícil, mas a gente tem que aprender a aguentar as coisas, porque cada um é cada um, tem o seu jeito. É preciso ter cabeça senão já viu.” (BOMBARDINO, 2013)

“Aprendi a me relacionar melhor através da música, aprendi também a me adequar a essas duas situações, tanto no interior da Orquestra como também da escola. Eu conseguia dialogar melhor com as mulheres por serem mulheres, mas tínhamos respeito por todos e uma bela forma de amizade.” (PERCUSSÃO, 2013)

“Aprendi a ter disciplina, aprender música precisa de disciplina, paciência. Sem contar que a gente fazia parte de um grupo onde todo mundo era amigo, se ajudava, se entendia. A gente gostava muito de conversar, de dividir os problemas, até com quem não era da Orquestra. Eu acho que o maior aprendizado da música foi a amizade do grupo.” (LIRA, 2013)

Escutadas as musicistas, nos lançamos à escuta dos demais instrumentos musicais partícipes do estudo, para que pudéssemos juntar as suas vozes à música dos valores humanos escutada anteriormente nas vozes das jovens, de forma que depois, licenciada por elas(es), cantássemos um canto apoteótico em que os valores fossem o refrão mais forte e construído por todas(os) na Orquestra e na Escola. Escutar os jovens foi momento rico de aprendizagens e de revelações que serviram de conteúdo para as nossas análises. Os seus depoimentos foram carregados de muitas verdades que sedimentaram nossas desconfiças, transformando-as em construtos para nossa investigação. Com a palavra os jovens instrumentistas:

“Eu aprendi na Orquestra (com a música) e na escola também, a ser uma pessoa mais comprometida com as minhas escolhas, mais responsável. Também ganhei outra ideia de respeito, devemos respeitar todo mundo. Ajudar também. Antes eu não parava em casa, brincava muito, melhorei demais, me acalmei e sei o que eu quero e o que eu não quero, sou capaz de pensar por mim mesmo.” (CONTRABAIXO, 2013)

“Aprendi primeiro a valorizar a música, foi o mais forte, com isso veio outras coisas: o respeito pelas pessoas da Orquestra, o maestro, os professores, os colegas. Na escola também passei a respeitar mais, melhorou as minhas amizades. Aprendi a ser mais humilde, ouvir as críticas sem me zangar. A música me ajudou a vencer meus problemas, até a entender certas coisas da minha vida.” (SAX TENOR, 2013)

“Aprendi que a música não é só o que se toca ou se ouve, a música é a vida da gente. Ela diz o que somos e o que queremos ser. Com a música eu pude aceitar as diferenças das pessoas, a conviver em grupo, a respeitar essas diferenças e ajudar sempre.” (TROMPETE, 2013)

“Uma lição que eu tirei que é bem típica é saber que tem sempre alguém que sabe mais do que a gente, por isso devemos ter humildade, saber que não somos sozinhos no mundo e respeitar, ser solidário, amigo. Também fazer tudo com responsabilidade.” (VIOLONCELO, 2013)

“O que eu aprendi foi a amizade, a solidariedade, ajudar os outros, saber perceber o valor dos outros, saber que todos são capazes e respeitar, acima de tudo. Com respeito a gente constrói o mundo.” (SAXOFONE, 2013)

“Aprendi várias coisas: o respeito, a solidariedade, a humildade, a amizade, a honestidade e o compromisso com a gente e com os outros. Além da responsabilidade que devemos ter com tudo que fazemos.” (TROMBONE, 2013)

Os valores contidos nas falas das(os) jovens sugerem estreita relação com as regras de convivência a que foram submetidas(os) ao ingressarem na Orquestra. À primeira vista eles podem aparentar certa “camisa de força,” como o ter que respeitar, o ter que aceitar as coisas, mas ao nos aproximarmos vimos que o respeito, a solidariedade, a humildade, a responsabilidade e o reconhecimento são valores humanos consistentes nessas expressões e são construídos a partir de novas concepções dos Seres em questão, e de novas visões do outro e do mundo. Ao refletirmos, ainda, sobre os valores humanos evidenciados pelas(os) jovens, assumimos a ideia de que esses valores são fundados no processo de autorrealização desses sujeitos. É através da música que eles são consolidados.

Ademais, nossa pesquisa tem mostrado que é possível a utilização da música como estratégia metodológica, o que nos leva a interpretar que os valores humanos realmente possam ser o tempero que vai dar gosto às práticas de relações de gênero, pois como acentua Mesquita (2003), os valores humanos constituem o conjunto de qualidades que nos definem como seres humanos, independentemente do credo, raça, condição social ou religião. São as qualidades inerentes ao humano. Se a música faz aflorar esses valores há, então, como estabelecermos a interconexão dos valores, suscitando novas práticas de relações de gênero na Orquestra, na Escola e na família. O que nos conduz a Sampaio e Matos (2010, p. 52):

[...] valores humanos, no contexto educacional, servem de alicerce para a realização de ações pautadas no diálogo e na construção de relações mais harmônicas e equilibradas. Como consequência, o alcance dessas vivências gera modificações de atitudes e comportamentos de educandos e educadores quanto à consciência e alterações de posturas nas relações interpessoais, disseminação de tolerância e respeito mútuo, e diminuição dos índices de violência física e verbal nas escolas e suas proximidades.

Compreendemos, assim, que os valores humanos estão relacionados com a forma de sentir e de agir dessas(es) jovens diante dos outros. Essas qualidades, uma vez positivadas, passam a ser valores humanos em todas as instâncias de convivência, operando nas condutas pessoais, de maneira a transformar cada pessoa no melhor de si. Os valores encontrados comprovam, pela manifestação de suas diferentes qualidades, que a paciência, a honestidade,

a amizade, a valorização do outro são também espectros desses valores. O Projeto da Orquestra não teve a proposta de uma educação em valores, mas a música em toda a sua essencialidade acabou por considerar, conforme a nossa interpretação, dimensões esquecidas ou pouco valorizadas pela escola, fato evidenciado nos aprendizados das(os) musicistas.

Ao propormos a escuta à família, tivemos a pretensão de creditar à música outras qualidades humanas baseadas em valores que pudessem ter sido percebidos ou vividos pelos pais e pelas mães como fenômenos ramificados da experiência da Orquestra. Ao falarmos de uma vivência familiar que pudesse dar conta da apreensão de valores humanos imbricados nas relações familiares nos remeteu primeiro ao entendimento de quem eram essas(es) mães, pais do ponto de vista da formação humana, para que em nenhum momento contribuíssemos, em nossas interpretações, para julgamentos ou estigmatizações, nunca foi essa a nossa intenção, ao contrário, a única visibilidade que buscamos é a da esperança que pode trazer a mudança, porque conforme Freire (2005), as pessoas se movem na esperança, enquanto lutam, e se lutam com esperança, esperam.

Reconhecemos a família como instituição formadora de valores humanos e pensamos que ela consegue fazer chegar a outros espaços os aprendizados que ela constrói em meio ao conviver, mesmo com todas as suas limitações (a validação de valores às vezes considerados ultrapassados para as(os) jovens torna-se impedimento para que sejam ativadas suas boas essências). Quando as famílias conseguem não apenas comunicar seus valores, mas vivê-los coletivamente na vida familiar, endossando com exemplos a carga de conselhos e formas corretas de ser e agir, esses valores são transformados em ações dos sujeitos em formação. Isso nos confirmou a pertinência de investigar a ausência ou presença dos valores encontrados na Orquestra, na família, e a ligação ou não com a música.

As famílias que harmonizam as suas relações com base na vivência dos valores humanos tendem a transformar o contexto familiar numa ambiência em que as práticas de relações de gênero se apresentam de forma mais saudáveis. Ter, no convívio familiar, a inclusão dos valores humanos, é galgar passos que levam certamente a concepções do feminino e do masculino menos discriminatórias e preconceituosas. Essas, uma vez ancoradas pelos saberes paternos, maternos, e de outros membros que atualmente compõem os novos modelos de família, permitindo inclusive outras interferências humanas (de avós, tios, irmãos, outros) que se tornam forças educativas nesse meio, multiplicam-se, gerando comportamentos menos excludentes e mais sensíveis ao acolhimento e convívio com os diferentes, de forma

igualitária. Nessa linha teórica, Ahmad (2009) defende que é imperiosa a responsabilidade dos pais e professores, que devem se unir na tarefa de educar, de transmitir valores às crianças, pelo exemplo, e com afetividade, amando-as, respeitando-as e disciplinando-as.

Não se trata de delegar à família o dever de educar para os valores, essa educação tem raízes profundas que não cabem nessa discussão, mas trata de ver nessa instituição o começo de toda a educação humana, lugar de poder para a conversão de um educar radicado em valores humanos. Assim como um dos nossos pontos-chave e com todos os créditos dados à família, ouvimos quais são as contribuições da experiência da Orquestra para a convivência familiar e nelas tentamos perceber os valores através das essências humanas das mães e dos pais entrevistadas(os):

“A mudança foi boa, passamos a conversar mais, principalmente sobre questões relacionadas à Orquestra, às apresentações, momentos que eu aproveitava para aconselhar, orientar para a vida (como se comportar, valorizar os estudos e aprender a ser gente). Minha filha sempre foi uma boa menina, mas ela melhorou muito, à medida que foi se desenvolvendo na Orquestra foi se desenvolvendo na escola, passou a ter notas boas. Outra mudança que eu senti foi que o fato dos pais acompanharem seus filhos aproximou mais a gente. Começamos a ser muito mais amiga, a compreender mais a outra, até o respeito cresceu das duas parte.” (MÃE, 2013)

“A experiência da Orquestra contribuiu para que ela fosse mais responsável, comprometida, pontual em seus compromissos. Outra melhora diz respeito à organização que ela passou a ter com tudo que é dela. A Orquestra ajudou minha filha a ampliar o seu grupo de amizades e a ver os outros jovens de forma mais positiva, compreendendo que todos têm as suas possibilidades. A experiência da Orquestra aproximou mais a gente, ela passou a ser mais comunicativa, dividir mais com a família a sua vida e parece que ela passou a se achar mais importante, mais confiante nas coisas, passou a acreditar mais que as coisas podiam dar certo.” (MÃE, 2013)

Na mesma sequência foram ouvidos os pais, que também tiveram e deram o seu depoimento acerca dos aprendizados que perceberam nas(os) filhas(os) musicistas após a vivência com a música na Orquestra. Com o respeito à equidade, tantas vezes tocada nesse estudo, mantivemos, nesse sentido, o mesmo número de pais. Sobre o interrogado eles assim responderam:

“Eu fiquei muito tempo afastado do meu filho, a mãe dele engravidou, mas eu não assumi no momento. Fui trabalhar fora e durante esse tempo ele foi criado pela mãe e a avó, depois eu retornei e passei a conviver com ele, casei com a mãe dele e hoje somos uma família, ele tem inclusive outro irmão. Eu soube da Orquestra, falei com o Maestro e meu filho começou a frequentar. A gente tinha um afastamento, eu acho que por causa do tempo que eu fiquei longe. Eu acho que a música ajudou meu filho a aceitar as coisas, hoje vejo ele estudioso demais, responsável. Ele é controlado na Orquestra, na escola e em casa também. A Orquestra ajudou ele a se entrosar mais com as pessoas. Fez amizade com pessoas mais velhas por causa da música.” (PAI, 2013)

“Eu queria que meu filho fizesse parte da Orquestra para ocupar o tempo dele, aqui não tem muita oportunidade para os jovens. Se é de ficar sem fazer nada, na rua, que só aprende o que não presta, eu achava melhor botar para aprender alguma coisa. Mas no começo eu não botava muita fé, não, tinha dia que pensava comigo, é hoje que vai desistir de aprender a tocar. Tocar é coisa difícil, o Maestro não dava moleza não. Então o tempo foi passando, a gente foi acompanhando, vendo o crescimento, as mudanças... alguma coisa foi ficando diferente, parece que a família se tocou, todo mundo ficou prestando atenção no (...) e vendo que ele estava diferente. Ao invés de ir pra rua ele ficava tocando, ensaiando, os colegas da Banda estavam sempre aqui em casa... eu mudei meus pensamentos, acreditei e hoje vejo que meu filho é outra pessoa, se já era bom, ficou melhor: escuta a gente, conversa e aceita conselho, combina as coisas, graças a Deus.” (PAI, 2013)

Podemos perceber que existe uma unanimidade por parte das mães e dos pais sobre os benefícios da música, é claro que pelo capital cultural dessas(es) interlocutoras(es) tivemos que interpretar a referência à Orquestra como sendo à música. Nas respostas analisadas foi possível verificarmos que muitas das qualidades reconhecidas pelas(os) musicistas são confirmadas pelas mães e pelos pais. Outro empreendimento que percebemos é que existe, por parte das(os) genitoras(es) uma pré-concepção de que a Orquestra era um lugar onde se ensinava e se aprendia coisas boas que complementariam os aprendizados da Escola. Para Arendt (2009), o senso comum é o nosso órgão espiritual para perceber, entender e lidar com a realidade e com os fatos.

Por outro lado, parece que ela deveria ensinar coisas diferentes ou que estariam pouco evidentes na escola. Diante do descrito e analisado, reforçamos a necessidade de que a educação se faça cada vez mais, enquanto projeto humano e social moderno, processo que contribua para a produção do bem-estar subjetivo, individual e coletivo de todos os sujeitos nele envolvidos.

Os achados da pesquisa evidenciam valores em construção importantes para práticas de relações de gênero mais respeitadas. Para isso foi evidenciado o respeito. Essa qualidade é imprescindível para a fundamentação de uma convivência democrática, embasada em atitudes que garantam a igualdade entre homens e mulheres e tenham como princípio a preservação do direito à dignidade do ser humano. Além disso, supõe relações recíprocas no trato e no reconhecimento de cada pessoa. O respeito reconhece os seres humanos como sujeitos a serem respeitados, e através desse reconhecimento, também se torna efetivo em relação aos demais seres vivos, e por extensão, ao planeta Terra (JARES, 2008).

Pensando pelo lado da exigência de relações competitivas entre seres humanos, encontramos a honestidade também a caminho para fazer frente ao valor do consumismo

desenfreado que se abate principalmente sobre as juventudes. Para acolher o(a) outro(a) encontramos a solidariedade, qualidade que nos leva a partilhar os diferentes aspectos da vida, não somente os materiais, mas também os sentimentais (JARES, 2008). A solidariedade é resposta que o ser humano dá ao outro com o qual se identifica numa relação fraternal e de desapego daquilo que é ou tem. É qualidade que melhora a convivência humana, logo, é ação positiva que se reveste de valor para as práticas de relações de gênero. Outro achado importante foi a escuta sensível, vista nesse estudo como o se colocar no lugar do outro, não só o ouvir, mas o sensibilizar-se com o próximo. Essa é uma escuta que se efetiva no acolhimento e na partilha do conflito.

Essas qualidades tão vitais ao convívio humano se consolidam nesses valores mais citados, acompanhados da responsabilidade, do compromisso e da amizade, que nessa ótica dos valores materializam jovens sensíveis e tocadas(os) em seu interior, em sua espiritualidade. Reincidindo sobre o que já falamos sobre a educação, permanecemos convictas de que a educação é de fato o caminho para a libertação dos seres humanos do fardo do desamor, do egoísmo e da desigualdade.

A educação, através dos seus jardins chamados escolas, necessita de jardineiros que façam brotar cada vez mais gerações de jovens responsáveis, comprometidos, respeitosos, amigos, solidários, honestos, capazes de se colocarem no lugar do outro. Quando essa for realidade no mundo, teremos melhores escolas e educadores(as), melhores discentes, melhores pais/mães, melhores filhos(as). Para que o sonho se torne fato, não é preciso grandes financiamentos de capitais ou obras monumentais. Será preciso que os valores humanos sejam os recursos mais aplicados às práticas de relações de gênero. Essa discussão ratifica a estreita relação entre relações de gênero e valores, digamos que são interdependentes. Não se pode pensar nas práticas dessas relações sem refletir esses valores.

Encerramos essa seção esperando que outras suspeitas nos impulsionem para outras direções do leque de possibilidades alavancadas nessa pesquisa. A música foi, até o presente momento, um dos canais para o consubstanciamento da educação das(os) integrantes da Orquestra, constituindo-se como salto de qualidade em superação de anterioridades acumuladas do modo de pensar e viver as práticas de relações de gênero. A música se apresenta irradiando energia e positivando as humanidades.

Pelo apurado e refletido, as rupturas de representações firmadas e o novo estado de práticas em estágio de substancial construção apontam para desconstruções e (re)construções,

seguindo outras vertentes de valores humanos, sob a égide de uma consciência, esperamos, menos ingênua, fatalista e mecanicista. Persistindo no desejo de enriquecer esse estudo trazemos na próxima seção o pensamento de jovens que são o público da Orquestra. Essas(es) acompanham as apresentações da Orquestra e são em grande parte jovens oriundos das mesmas regiões periféricas das(os) musicistas e percebem nessas(es) instrumentistas aspectos de sua própria condição juvenil.

4.2 Jovens do público cantam e aplaudem a música viva do pertencimento e do protagonismo juvenil

Este trabalho nos possibilitou reflexões que alargaram nossas visões sobre os jovens. Percebemos que desconhecíamos e não tínhamos o conhecimento necessário para iniciarmos essa etapa do círculo de entrevistas, sem uma viagem reflexiva à história dos jovens, através das pegadas do tempo, considerando a sua classe social, seu modelo de família. À primeira vista a juventude de hoje nos surgiu radicalmente diferente de algumas tão imortalizadas, como aquelas da década de 1960 e 1970.

Imagem 16 - Pertencer e protagonizar: caminhos para as juventudes



Fonte: Arquivo particular do regente da Orquestra Jovem

As imagens recorrentes foram de jovens passivas(os), presas(os) a convenções sociais, sem uma coragem efetivada em atos que as(os) conclamem protagonistas, mas, então, o passado próximo e o presente dessas(es) jovens nos transferiram para algumas situações vivenciadas por elas(es), que nos fizeram reconhecer no Ser jovem instrumentista e, na outra ponta, no Ser Jovem do público, novas formas de pertencimento e de protagonismo juvenil. O

fazer parte da Orquestra não veio sozinho, com ele vieram outros sonhos e vontades: vontade de falar e ser escutada(o), de ver e ser enxergada(o), ser útil, fazendo algo que dá prazer, necessidade humana sempre perseguida não só pelas(os) mais jovens, pelas pessoas de um modo geral.

Antes de nos dedicarmos às proposições eleitas para a discussão nessa seção, resgatamos o conceito de juventude, concordando com Matos (2002a), que é difícil conceituar juventude, uma vez que são vários os fatores que direcionam essa definição. A título de esclarecimento, citamos que a idade, um dos fatores mais utilizados para definir a juventude, é de 15 a 19 anos, conforme a Organização Internacional do Trabalho, entretanto, essa sozinha não dá conta dessa definição, que deve considerar também os aspectos sócio-históricos e culturais. Esses são posicionamentos com os quais compartilhamos e que adotamos em nosso trabalho.

Corroborando conosco, Bomfim (2006) afirma que em se tratando de idade não devem ser convencionados limites fixos para o início e o fim da juventude. Assim, as questões ora apresentadas servem para ancorarmos o recorte cronológico dos jovens investigados, que foi de 15 a 19 anos, aliado a todas as questões histórico-sociais e culturais que foi possível agregar a esse indicador, como este que diz respeito à idade de corte para matrícula e permanência do jovem na educação fundamental diurna.

Em atendimento ao nosso desejo de apresentar a nossa concepção de juventude, encontramos em Pais (2003) a explicação de que a juventude precisa ser entendida com o duplo sentido: movimento e processo. Para este autor, se por um lado ser jovem representa o movimento de passagem da infância para a idade adulta, mesmo que a idade biológica possa ser variável, os indivíduos passam por tal fase de aprendizado quando simultaneamente vão deixando para trás as fantasias da infância para as responsabilidades do mundo adulto, com vida sexual, autonomia, necessidades econômicas, profissionalização, etc.

Na esteira dessa afirmação é possível compreender que ao mesmo tempo que é movimento e vive as circunstâncias dessa condição juvenil, a juventude também é processo, de tal forma que a(o) jovem é imersa(o) na reprodução social, quando são testados os valores e conhecimentos da sociedade em foco, passando a posicionar a(o) jovem em suas categorizações sociais. Esse processo de socialização em que a(o) jovem apreende a sociedade dá lugar a outros processos, inclusive aquele em que a juventude é produzida sob todos os seus efeitos socializantes.

Entretanto, nem sempre a juventude se deixa produzir sem imprimir seus próprios valores e ideias. Nessas circunstâncias, a juventude produz o que o autor anteriormente citado chama de juventização, ou seja, a ação pela qual a juventude marca efeito na sociedade. A Orquestra se configurou, a nosso ver, nessa ação de juventização, e trouxe para a sociedade unionense e, de forma particular, para outras juventudes locais, a influência, se não de valores e ideias, de esperança, de transformações na invisibilidade da(o) jovem, potencializou e ampliou as consequências dessa juventização.

Em certa medida podemos notar por parte dessas(es) interlocutoras(es) a tentativa de sair da invisibilidade pelo simples pertencimento à Orquestra. Nesse sentido, o fato de ser da Orquestra faz com que o jovem seja a própria Orquestra, a importância é dada pela presença no agrupamento. Outra particularidade que observamos reside na aprendizagem do instrumento musical. Tocar esse instrumento traz conotações muito profundas, tanto para o pertencimento quanto para o protagonismo. São relações intrínsecas: eu toco porque eu pertenço, e se pertenço, logo, eu sou “alguém”.

O alvo da questão é quem eram essas(es) jovens antes desse – “fazer parte de alguma coisa,” como se viam, como eram vistas(os), se eram escutadas(os), como eram escutadas(os)? Todo esse emaranhado de questões foi tecido sobre o qual nos debruçamos e com o qual procuramos tecer novas roupas que realmente vestissem as(os) jovens com os seus traços positivos mais marcantes, de forma a ocuparem o papel de protagonistas nos cenários descortinados, focando como esse pertencimento e protagonismo se acende nas práticas de relações de gênero entre elas(es) e outras(os) jovens do público.

É indispensável lembrar que são poucos os espaços de manifestação para as juventudes, principalmente em cidades pequenas em que a cultura muitas vezes não encontra lugar para absorver a criatividade da(o) jovem. Nessa panorâmica, essas(es) jovens ficam à mercê da ociosidade ou descambam para a marginalidade. São essas situações que acabam por caracterizar as “vulnerabilidades” que são, em muitos desses casos, ausência de políticas públicas eficazes pensadas para o fortalecimento da cidadania juvenil, ou seja, que não ofereça apenas soluções imediatistas, pois o grande problema da juventude nos pareceu, pelo estudo realizado, ser de descontinuidade.

O poder público tem agido naquilo que considera o foco, dentro de uma temporalidade e de um recorte social. Assim, há o tempo para os(as) meninos(as) de rua, agora na rua, para os(as) jovens usuários(as) de drogas, mudam-se os discursos, mas as ações

permanecem na superfície dos problemas. Sobre protagonismo, Marcelo Rubens Paiva (2002) assevera que hoje os jovens desejam ser diferentes, pessoais e visíveis. Em outras palavras, o sucesso da ação por eles proposta está relacionada com a elevação de suas condições sociais, com o desejo de transformar sentimentos pessoais que sejam eficazes para a visibilidade da sua presença.

Somos defensoras da premissa de que pertencer à Orquestra foi a forma que essa(es) jovens encontraram de elaborarem e colocarem em prática novos jeitos de interferir e interagir com a realidade, relembramos que praticamente todas(os) as(os) jovens chegaram à Orquestra pela própria vontade, tendo inclusive de convencer pais, mães ou outro responsável por ela(e) dessa sua vontade.

Talvez, sem a devida consciência essa tenha sido também a maneira dessas juventudes lutarem por transformações para a realidade em que vivem as(os) jovens na maioria dos municípios brasileiros ausentes das políticas públicas, mesmo que esse “querer pertencer”, que teve o alcance coletivo para esse grupo, não possa ser considerado uma luta dessas(es) jovens por transformações sociais. Como nos alerta Dubet (2006), citado por Dayrell e Ednilson (2009, p.170), “o dominado é chamado a ser mestre da sua identidade e de sua experiência social, enquanto é posto em situação de não poder realizar esse projeto.”

Na atual conjectura da modernidade essa contradição serve aos princípios do individualismo, fazendo emergir o indivíduo jovem autônomo, capaz de ser a solução para ele mesmo. O Ser Jovem que se constrói no próprio jovem, ausentando a possibilidade da construção coletiva, da autonomia, que nasce não apenas de um saber fazer, mas, antes, de um saber pensar, perceber o mundo e se perceber neste mundo. O protagonismo das(os) integrantes da Orquestra toma o sentido daquilo que é intercâmbio e se constrói a partir de e com outras(os), assim produzindo novas práticas de relações, de pertencimento e de protagonismo juvenil.

Numa realidade como a que abriga a Orquestra, formada, em sua maior parte, por jovens periféricas(os), de bairros pobres em que as perspectivas dominantes estabeleceram que as regiões urbanas populares fossem espaços de delinquência, de jovens desocupadas(os), estéreis principalmente de produções artísticas, em que as poucas manifestações existentes não eram consideradas arte (grafite, funk, rap), a Orquestra desponta, ainda, sob duas fortes implicações: a primeira tem a ver com a elitização da Orquestra, enquanto instituição musical fomentadora de uma música que pode não ser aquela que as(os) jovens escutam, cantam, dançam no cotidiano.

A outra se relaciona com a escuta do público jovem acostumado a ver nessas(es) jovens musicistas as(os) consumidoras(es) dos estilos musicais aos quais elas(es) são adeptas(os), produzindo um outro tipo de som, antes não valorizado. Essas inquietações, ao que podemos notar, serviram para a consolidação de que essas(es) jovens estavam no caminho da protagonização, porque agora eram escutadas(os), através da música que outras gerações cultuavam, considerada de qualidade.

Pela expressão do maestro essa foi outra questão elucidada na Orquestra e as(os) musicistas passaram a incorporar a própria história da música, desmitificando toda uma hierarquia musical: não existe um tipo de música bom ou ruim, é preciso aprender a valorizar o que cada estilo tem de melhor, ou aquilo que agrada a cada pessoa. Ensinos como esse trazem transmutações para as práticas de relações de gênero, porque propõem reflexões sobre as diferenças e apontam a existência de valores em todos os estilos, talvez tenham sido contribuições como essas que positivaram, de certa forma, as convivências na Orquestra e na escola. Para melhor ilustrar o afirmado, trazemos a fala do Maestro ao Jornal Meio Norte (PI) entrevistado por Gomes (2011):

“Às vezes, colocamos os meninos para tocarem uma música, já falamos do compositor e todos acabam pesquisando sobre ele.[..]. Esse é o reflexo da filosofia que ensinamos. O grupo precisa ter a banda como algo que pertence a eles. Tem que ter envolvimento com aquilo.”

Esse estudo enfoca, entre outros aspectos, que existem expectativas entre jovens da mesma classe social e que elas são muitas vezes assentadas na visão negativa que essas(es) jovens têm de si e das(os) outros. Essas visões contribuem para que se estabeleçam, da parte dos seguidores, uma crescente necessidade da confirmação da capacidade de protagonizar a atividade artística que elas(es) público não julgam ser o estilo das juventudes. A experiência exitosa da Orquestra acendeu uma esperança em outras(os) jovens que pela medida do sucesso que assistem, medem as suas próprias possibilidades movidas por esse ideal e começam a buscar formas de se incluir em novos grupos artísticos.

Além da Orquestra, em União existe a Cia. de Teatro, que é coordenada por jovens, experiência de grande relevância. Porém, há um dado que nos preocupa, diz respeito ao fato de estar muito próxima do poder público, demonstrando uma política de assistência social que, a nosso ver, não proporciona autonomia, ao contrário, parece negar o protagonismo cultural e político aos jovens, além de reduzir a arte a uma atividade apenas para preencher o tempo desses sujeitos.

A partir desse ponto de vista nos alicerçamos em Abramo (1997), quando diz que não é possível definir ou pré-fixar o papel da juventude como propulsor da mudança social, pois agir em contrário a essa linha de raciocínio seria considerar todos aqueles que não se mostrassem capazes de empreendimentos de transformações (alienados, apáticos), principalmente se não fossem capazes de efetuar essas mudanças segundo o que é adequado. Analisamos a atuação dessas(es) jovens na visão da parceria que, neste caso, representa da parte das(os) integrantes da Orquestra, a necessidade da valorização de uma nova participação juvenil, a necessidade de ser vista(o), de ser escutada(o), enfim, ter visibilidade integral.

A atitude de reconhecimento do potencial humano individual e coletivo das(os) jovens da Orquestra pelas(os) jovens do público é uma ação intersubjuntiva, um valor. É um processo de construção e de conquista dentro dos esquemas de saber e de poder juvenis, assinalando as lutas individuais e coletivas em prol do protagonismo dessas(es) jovens. Ser jovem do público da Orquestra traz um fortalecimento mútuo entre esses sujeitos, acende expectativas de alcançar as mudanças desejadas para si e para outros jovens. Isso permite que se desenvolva nelas(es), mesmo diferentemente daquelas(es) que integram a Orquestra, outro sentimento de pertença, que é o de pertencer à juventude, que agora tem lugar, tem poder, esse é a(o) jovem que a(o) jovem quer ser. Para enriquecer ainda mais essas reflexões descrevemos as respostas das(os) jovens do público sobre a sua relação com a Orquestra, o que explicita algumas questões suscitadas nessa seção:

“Eu não acho que eu sou igual aos jovens da Orquestra. Eu não tenho jeito para tocar nada... Eu fico admirada de ver as meninas tocando bem demais... eu sempre presto muita atenção nas meninas, elas tocam demais. Não sei como é que tem tanta força... é muito bonito ver a Orquestra tocar, é uma coisa diferente, que emociona a gente, todo mundo gosta. A Orquestra é famosa, já passou até na televisão.” (JOVEM MULHER DO PÚBLICO, 2013)

“No começo da Orquestra eu achava fraco, a Orquestra só tocava três músicas, mas depois passou a tocar vários tipos de melodia. Animava mesmo. Toda festividade da cidade ela sempre se apresentava. As pessoas aplaudiam demais. Teve uma vez que ela se apresentou no Natal, foi lindo demais! Eu queria era fazer parte, mais quando eu fui atrás não tinha mais vaga. Eles viajam muito, vão se apresentar em vários eventos, até em Teresina. Eu admiro os meninos e as meninas da Orquestra, são demais.” (JOVEM HOMEM DO PÚBLICO, 2013)

“Eu me lembro de algumas meninas e de alguns meninos, eles não eram assim estudiosos não, também não tinham boa fama na escola. Tinha uma que parece homem, caçava conversa demais com todo mundo. Agora eu só vejo ela tocando, mudou demais. Ela é uma das que mais toca, até quando tem aniversário dos amigos dela, ela toca. Eu não tenho vergonha de dizer, não, eu sou fã da Orquestra, e tenho orgulho de ver esses jovens fazendo tanto sucesso. Mesmo com a Orquestra parada agora, tem uns que continuam na ativa e parece que a Orquestra vai voltar e vai poder entrar mais gente, eu ouvi falar.” (JOVEM MULHER DO PÚBLICO, 2013)

“Eu conheço quase todo mundo da Orquestra, tem gente que é do meu bairro, por isso eu posso dizer que o sucesso é merecido, porque são jovens esforçados que lutaram muito para chegar aonde chegaram. Eles ensaiavam muito e aprenderam em pouco tempo. Hoje são quase profissionais, têm uns que estão tocando na Banda Municipal, porque a Orquestra tá parada desde o ano passado. A Orquestra é um orgulho para nós jovens, mostra que nós somos capazes de fazer coisas boas, que nós temos talentos.” (JOVEM HOMEM DO PÚBLICO, 2013)

Sob os efeitos desses registros tão ricos e marcados por tantas subjetividades, concordamos com o que afirma Ana Patrícia Santos (2009) sobre projetos que procuram alternativas para contribuir para a formação integral de participantes caracterizados como “vítimas de exclusão social”, cuja trajetória é marcada pelo trabalho infantil e evasão escolar. Trata-se, em conformidade com essa autora, de uma intervenção social guiada por duas ideias que se vinculam aos seus desdobramentos: tudo passa pela educação e a arte “abre horizontes” (grifos da autora). Nessas reflexões assinalamos a necessidade que percebemos dessas(es) jovens do público da Orquestra em arregimentar-se de motivações ancoradas na necessidade de produzir o reconhecimento das(os) outras(os) jovens para também se verem com possibilidades de autorrealização.

É com esse entendimento que percorremos todo o corpo da pesquisa analisando, refletindo conceitos, funções e práticas subjacentes à utilização da arte, em particular, da música, a partir de perspectivas das(os) musicistas, das(os) educadoras(es), pais, mães e outras(os) interlocutoras(es). Esteve em jogo a sempre complexa tentativa de compreender as práticas de relações de gênero nas experiências vividas pelas(os) interlocutoras(es), no sentido de re/des/construção de práticas que fossem impedimentos para a ressignificação dessas relações, de forma a enfrentar resistências. A última seção deste capítulo nós reservamos para discutir os Direitos Humanos, de forma a sustentar as práticas de relações de gênero igualitárias, respeitadas como direitos humanos, inclusive garantidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Constituição Federal e outros documentos legais.

4.3 A musicalidade e as partituras dos Direitos Humanos nas práticas de relações de gênero na Escola e na Orquestra

Os direitos humanos estão na sociedade em tudo o que ela faz. Mas, vêm sendo compreendidos aos poucos, ao longo da História, por gerações e gerações de homens e mulheres que lutaram por seus direitos. Em 1789, na Revolução Francesa surgiu a bandeira da “liberdade, igualdade e fraternidade.” Depois da Segunda Guerra Mundial, com o mundo em

ruínas e desolação pelo abuso, os países se reuniram na Organização das Nações Unidas. Em 1948, foi assinado o documento mais importante da organização: a Declaração dos Direitos Humanos. Os países que assinaram a declaração passaram a fazer leis que ajudassem a garantir os Direitos Humanos.

As lutas emancipatórias do Brasil sempre incluíram os princípios dos direitos humanos e procuraram lutar contra a escravidão humana. Desde os Quilombos até o Abolicionismo do século XIX esses movimentos se constituíram pelo anseio a duas causas fundamentais dos direitos humanos: o da igualdade entre as raças e o da liberdade de todos(as) e de cada um(a). Os movimentos anticoloniais traziam como ideal político a ânsia de emancipação dos povos e das nações (VIOLA E ZENAIDE, 2010).

Infelizmente, essas manifestações não foram feitas em favor dos Direitos Humanos, e nem mesmo fortaleceram a cidadania. Àquelas(es) que sucumbiram ao domínio dos dominadores escravistas (escravos(os) que conseguiram escapar do cativeiro e as populações nativas sobram o isolamento na selva, a formação de quilombos e a morte ocasionada pelas muitas torturas infringidas com a chibata e o tronco. Essas resiliências preservaram a pluralidade cultural profundamente contrária às exigências da supremacia europeia (VIOLA E ZENAIDE, 2010).

As rebeliões do Brasil colonial fundamentavam-se nas lutas pela soberania nacional e em defesa dos direitos sociais. Viola e Zenaide (2010) asseguram que na época imperial, como no período colonial, a participação cidadã era um privilégio concedido para aproximadamente 2% da população. O que representa um universo restrito a proprietários de terras, ou seja, a uma elite urbana enriquecida e masculina.

São esses alguns dos acordes históricos que ainda ecoam cantos de escravidão em nosso país e são deles os batuques que devem desencantar homens e mulheres, a ponto de não se permitirem entrar nessa dança de passos ordenados pelas divisões, em que homens e mulheres não são pares, mas disparidades, ao dançarem na roda daquilo que é apresentado como infortúnio e que para nós é violência de gênero. É preciso ficar atentas para não sermos tolerantes com uma negação de direitos pela rede ou estratégias de um poder que circula (FOUCAULT, 1987), ao contrário, devemos nos manter sempre cientes que há o risco do domínio masculino (BOURDIEU, 2012).

Nesse sentido, sentimos a necessidade fremente em dizer de quais Direitos humanos nós estamos falando, porque essa expressão é muito usada pelos meios de comunicação. Mas,

são poucas as pessoas que sabem o seu verdadeiro significado e, principalmente, que têm de fato esses direitos respeitados. O conceito mais propagado é esse que trata da rede de proteção cidadã. São os direitos que garantem o acesso à educação, à saúde, ao trabalho, à moradia, ao lazer, à segurança, entre outras coisas. Isso implica dizer que por mais que a pessoa seja desprovida de condições econômicas que financiem essas necessidades básicas do ser humano, elas têm que ser garantidas pelo Estado de Direitos dessa Rede de Proteção.

Nessa conceituação, Direitos Humanos são direitos e liberdades a que todas(os) têm direito, não importam quem sejam nem onde vivam. Para viver com dignidade os seres humanos têm direito a viver com liberdade de ser homem ou mulher em seus jeitos e formas de ser masculino ou feminino. Com esse pensamento agregamos o respeito aos Direitos Humanos como condição *sine qua non* para a construção de práticas de relações de gênero que não neguem ou firam esses direitos.

Essas garantias são obrigações que os países têm com seus habitantes, os(as) cidadãos(ãs). E são, também, deveres dos(as) cidadãos(ãs) entre si. É impossível falar de Direitos Humanos sem falar de cidadania, sem compreender o nosso papel enquanto cidadã(ão). Ser cidadã(ão) é participar da sociedade, é saber dos nossos direitos, é cobrar nossos direitos, é cumprir nossos deveres, é defender e respeitar os direitos dos outros.

Ao abordarmos os Direitos Humanos neste trabalho, tivemos a pretensão de analisar se as práticas educativas da escola e da Orquestra contribuíam para o respeito ou desrespeito a esses Direitos, a partir do ponto de vista das práticas de relações de gênero entre as(os) integrantes da Orquestra, e também discentes da escola, através de lutas pelo poder ou negação deste no interior dessas instituições, enquanto coletivos sociais pensados para o enfrentamento das formas de opressão que mais acometem principalmente jovens. Ocorreu-nos que a Orquestra pudesse ser instrumento de proteção e defesa dessas(es) jovens, atuando na prevenção e no plano das mentalidades, de modo a produzir nova cultura de direitos humanos.

Os Direitos Humanos vêm permeando o universo educacional, agregando questões que integram as lutas contra as discriminações de raça, de gênero, de religião, das pessoas com deficiências, além de lutar pela promoção da paz e pela promoção do respeito entre as pessoas, dentre tantos outros horizontes que os Direitos Humanos alcançam. Essa compreensão abrangente desses direitos nos aproximou do nosso desejo de buscar esses Direitos no problema investigado, para o fortalecimento dos achados positivos do estudo, de

modo a dar a eles território e visibilidade para serem notados em suas bases de responsabilidade pessoal e social. Afinal, os países sempre tiveram que criar leis para garantir os Direitos Humanos a todas(os), sem discriminação nem privilégios, encontrá-los latentes entre jovens em formação é garantia de que Leis poderão ser respeitadas de forma diferente pela juventude.

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), logo em seu preâmbulo, há uma advertência que deve ser considerada por todas(os) educadoras(es) e gestoras(es) públicos, a respeito do descaso e do desrespeito, pelos Direitos Humanos, que resultaram em atos bárbaros que ofenderam e hostilizaram a consciência da Humanidade, assim como a urgente compreensão desses direitos e liberdades para o justo cumprimento dessa dívida social com a humanidade.

A Escola e a Orquestra precisam aprender a denunciar a falta de direitos, como também é importante aprender a proclamar direitos. Como instituições formadoras de seres humanos jovens cidadãos(ãs) precisam se dar conta de que pelas suas mãos estão passando oportunidades de avanços das políticas de acesso aos direitos individuais e coletivos. Cabem a elas, enquanto instâncias educativas, desenvolverem condições humanas que alterem modelos de práticas de relações de gênero que tratem jovens homens de forma desigual, privilegiando pela divisão sexual, a supremacia masculina.

É da escola, mais que de qualquer outra instituição, o dever de criar mecanismos de proteção, defesa, promoção e reparação das diferenças, sejam elas provenientes de quaisquer marcadores sociais, sob pena de se tornar o local de perpetuação e holocaustos humanos. A escola é a fonte do educar, nela, ou se dinamiza ou se estatiza a educação. Isso supõe atenção à globalidade dos Direitos Humanos. Quando um não é respeitado, a vida é afetada em todas as suas dimensões e incorre em prejuízos à dignidade humana.

A escola, que deveria exercer um papel de humanização e, a partir da socialização e da construção de conhecimentos e dos valores necessários à conquista do exercício pleno da cidadania, tem muitas vezes favorecido a manutenção do *status quo* e refletido as desigualdades da sociedade, reforçando as diferenças sociais e culturais. Por isso, é importante construir uma escola que seja um espaço onde se eduquem jovens para serem construtores ativos da sociedade na qual vivem e exercem a cidadania, o que só será possibilitado através da vivência dos Direitos Humanos.

Artal (2004) *apud* Zenaide (2012, p.189) compreende a educação como “un derecho transversal que comparte características de las três geraciones de derechos humanos”. Nessa

acepção, o direito à educação se apresenta como “um direito social, um direito de liberdade e um direito coletivo.” Nesse estudo, que se propôs, desde o seu início, trabalhar as relações de gênero de forma relacional, podemos transferir esse entendimento para as(os) jovens musicistas.

Nesse recorte, os Direitos Humanos nos aproximam do nosso foco de estudo, não como reconhecimento percebido por parte dessas(es) jovens, mas representa um apelo aos jovens para o significado da negação dos seus direitos, para a manutenção das desigualdades, inclusive geracionais, já que as gerações experientes acabam muitas vezes por anular a potencialidade juvenil, inculcando nela as suas supostas incapacidades e impropriedades. Esses são os sustentáculos de parte da exclusão social das juventudes. Sobre esses escombros sociais é que muitos jovens têm se rebelado, de várias formas, contra essas ilegalidades e violação de Direitos, utilizando-se preferencialmente da arte para protestar e se territorializar como jovem.

É impossível falar sobre Direitos Humanos e não falar sobre a educação como direito humano, e, se assim for compreendida, estabelece estreita conexão com as práticas de relações de gênero na escola. Intolerâncias, desigualdades sexuais no ambiente escolar ferem a dignidade humana e as liberdades fundamentais, princípios defendidos por esses direitos.

Nessa assertiva, Zenaide (2012) ressalta que a educação deve proporcionar, em todas as fases de ensino, o estudo das diferentes culturas, a necessidade de erradicação de problemas que afetem e produzam desigualdades e injustiças sociais, promovendo a igualdade e a autodeterminação, a manutenção da paz, a observância dos direitos humanos, o desenvolvimento com redistribuição e qualidade de vida para todos, além da defesa e proteção do meio ambiente.

A incorporação da educação como direito humano nas ambiências investigadas ainda é algo distante, não se apresenta com consistência ou de uma forma clara, são apenas ações pontuais que nos lembram esses direitos, mas não representam práticas conscientes do respeito a eles. Também não verificamos um plano de política educativa, no âmbito do município, que se preocupe em discutir a educação com e em direitos humanos.

De nossa parte fica, nesse sentido, a certeza de que a proposição da educação em direitos humanos é uma emergência na contemporaneidade e se coloca em contraposição aos autoritarismos que se expressam sob diversas formas de colonização, de opressão e de cerceamento de direitos.

Pensamos, a partir de nossa pesquisa, que a escola pudesse trabalhar a educação em direitos humanos como atividade interdisciplinar, planejada não apenas como tema

transversal, mas que se expresse em todos os componentes curriculares existentes, colocada na centralidade do ensino, de maneira que todas(os) as(os) agentes educadoras(es) e discentes possam praticá-la na escola e na vida. A inquietude deixada pelas práticas de relações de gênero identificadas na escola, principalmente as ações espontâneas das(os) jovens musicistas em crescente transformação do humano em cada um(a), nos instigou a essa proposição que vai agora respaldada em Luis Pérez Aguirre (1986) *apud* Candau e Sacavino (2010, p.121):

[...] é realista tentar educar para os direitos humanos? Têm-se ensaiado diversas respostas sobre esse tipo de questão na busca do aperfeiçoamento do ser humano e das sociedades. (...) Permanência e ruptura, ordem e mudança criativa serão sempre dimensões dialéticas dos genuínos processos educativos em direitos humanos. (...) A educação em direitos humanos tem que ser aprendida como um processo rico e complexo que garanta e respeite essa dialética que implicará sempre a conciliação necessária entre liberdade e tolerância, entre ordem e criatividade.

Anuir com essa pergunta e com essa resposta? Ambas nos pareceram insurgentes e nos provocaram um ânimo renovado para continuarmos acreditando que o caminho da mudança humana vem pelas mãos da educação. Mas não podemos e nem devemos depositar nela apenas as nossas esperanças, precisamos nos insurgir à educação que não valide seus discursos em ações pautadas na liberdade, na igualdade e na fraternidade. Só será realista a educação em valores que estirpe os abismos existentes entre a palavra, a realidade e o agir. Educamos pelo exemplo, então, se dizemos e não fazemos, fica evidente que o caminho não foi caminhado e o ensinamento, por sua vez, também não foi ensinado.

Ter presente esse fato foi o que nos fez redirecionar muitas vezes o nosso olhar para as práticas de relações de gênero entre os integrantes da Orquestra e a equipe escolar. Muito do que foi dito não se confirmava na prática, mas não era também uma omissão propositada, mas uma ignorância acerca da temática estudada. Ter como ponto de partida a formação desses sujeitos parece ser condição indispensável para uma educação que pretenda alavancar a prática também em direitos humanos. Para a consecução dessa educação recomendamos metodologias que acenem para a construção de valores humanos que aproximem homens e mulheres e desvelem esses direitos na comunhão de convivências saudáveis.

Depois de caminhar tantos caminhos e de ver semeadas tantas sementes, chegamos ao momento de dar mais um passo, não derradeiro, mas de pausa para que a terra faça o milagre da vida e possa se renovar em outros canteiros. A guisa de uma breve finalização teceremos algumas considerações que esperamos sejam capazes de entoar um canto com as vozes que nos acompanharam e nos acalentaram em toda essa jornada.

CANTOS DA LIBERTAÇÃO: um coro de vozes nas considerações finais

Nesta pesquisa compreendemos as práticas de relações de gênero entre integrantes da Orquestra Jovem, dessas(es) com a equipe escolar, colegas, familiares e outros jovens, na perspectiva de exame das convivências nos espaços da Orquestra Jovem e da Escola Padre Luis de Castro Brasileiro em União-Piauí. Inicialmente fizemos a exploração da temática tendo em vista sua importância e a amplitude do seu alcance sociocultural para a educação, tanto quanto para a educação musical, que pode ter sido um poderoso meio de intervenção pedagógica para a des/re/construção das convivências entre essas(es) interlocutoras(es).

Considerando os depoimentos e as histórias de vida das(os) jovens entrevistadas(os) observamos alguns aspectos relevantes às práticas de relações de gênero entre integrantes da Orquestra Jovem e nas demais relações já explicitadas no início dessas considerações. As(Os) jovens são predominantemente de famílias muito humildes financeiramente, quase todas(os) trazem relatos sobre algum evento que envolve marginalidade, drogas, crimes, incluindo o de abuso sexual. A maioria chegou à Orquestra por seu esforço e interesse, ou levada(o) por outra(o) jovem que já fazia parte dela.

Pelas informações coletadas e pelas interpretações a que elas nos levaram, pertencer à Orquestra significou para essas(es) jovens uma oportunidade de mudar as suas vidas. Fazer parte nos pareceu, pela escuta sensível a todas(os) as(os) interlocutoras(es), passar a ser alguém “socialmente”, alguém com um poder reconhecido, o poder de tocar um instrumento musical. Ao ouvir as(os) próprias(os) jovens percebemos que elas(es) se sentiam o próprio instrumento. Eram elas(es) a música que tocavam, por isso alcançavam o mundo que vinham negando a elas(es) o lugar do protagonismo. Com essa percepção aguçada foi que pedimos permissão para que elas(es) fossem identificadas(os) pelos nomes de instrumentos musicais constantes na Orquestra.

A música tem esse poder de integralizar-se ao humano e de evidenciar o melhor que há em si. Com a música nessa pesquisa não ocorreu diferente, ela parece ter sido o norte para essas(es) jovens que antes eram considerados vulneráveis, em detrimento de suas condições sociais, por essas mesmas vulnerabilidades, agora eram explicados como desvios sociais, aquelas(es) que por não terem essas premissas de sociabilidade, também, não seriam “grandes coisas” na vida. Essas não são apenas impressões da pesquisadora. São as muitas “interpretações” que a escuta nos favoreceu. Foi nossa escolha perscrutar o anonimato, o não

dito em palavras. Nós utilizamos também o terceiro olho, aquele que vê a essência das coisas e com ele avançamos nas descobertas mais importantes dessa pesquisa: a(o) outra(o).

Na análise realizada foi possível verificar os vários conflitos e contradições que permeiam essas relações nesses espaços pesquisados, o que nos mostrou a necessidade de efetivar um consistente e sistemático estudo acerca dessa problemática, visando apreender em suas interfaces teóricas o desnudar das diversas formas de materialização dessas práticas de relações de gênero nas convivências investigadas.

Dessa maneira, com base nas informações obtidas no campo do estudo, nas observações do cotidiano da Escola e da Orquestra, das práticas de relações de gênero com a equipe escolar, com a família e com outras(os) jovens e na relação intrapessoal dessas(es) interlocutoras(es) através dos seus discursos, de seus gestos, de seus olhares e jeitos de conviver coletivo, foi possível apreender que elas(es) apresentam formas próprias de enfrentamento dos conflitos e constroem ricos aprendizados em valores e Direitos Humanos, principalmente na Orquestra.

Nesse contexto, consideramos a música estratégia pedagógica fundamental para a validação das posturas humanas que vêm emergindo na Escola e na Orquestra, além de se mostrar construto indispensável para a visibilidade dessas(es) jovens, antes anônimos em sua própria condição de serem jovens pobres. A música foi apontada nesse trabalho como parte da própria vida dessas(es) jovens. Ainda em relação à música, ela transformou a rotina da escola e a Orquestra passou a ser o elemento mais importante dessa instituição, sendo motivo de orgulho para muitos(as) pais e mães. Razão que aproximou a família da escola e promoveu o diálogo tão necessário para educar o sensível (DUARTE JÚNIOR, 2006).

Além disso, observamos que a percepção dos valores masculinos e femininos presente na maioria das práticas docentes concebe o feminino como a fragilidade, o lado que precisa de cuidados, porque é menos potente, enquanto o masculino é aquele que não se pode conter, pois é da natureza do “macho” ser irrequieto, é o natural, está na natureza das masculinidades idealizadas pelo imaginário social que a Escola principalmente, propala sobre elas, por isso nela também essas relações se reproduzem de forma ainda bastante desiguais.

Outro fator que podemos perceber fortemente é a linguagem que ausenta o sexo feminino. Nos discursos o masculino impera sem constrangimento e limites. Dessa forma evidenciamos que as práticas de relações de gênero, mesmo em processo de visível mudança nas ambiências pesquisadas, ainda precisam de grandes investimentos em desconstrução histórica, social e cultural, para que se tornem de fato igualitárias e respeitadas.

Esse trabalho nos trouxe um entendimento que consideramos essencial para o estudo das relações de gênero de um modo geral, em qualquer contextualização. Será sempre necessário perceber as diferenças sexuais: o sexo feminino, o sexo masculino, e não apenas como fator biológico, mas em todas as nuances sociais, históricas e culturais nele imbricadas. Desse modo, podemos evitar a cultura de gênero estereotipada, produtora dos preconceitos que são obstáculos para que as relações se firmem na igualdade e no respeito ao gênero humano, que rege os princípios de uma democracia que é para, com, e pelo ser humano, sem universalismo, mas com a especificidade: homem e mulher.

Portanto, compreendemos que para as(os) musicistas, conviver nessas ambiências investigadas e em meio a concepções de relações de gênero arraigadas de preconceitos e papéis convencionados para cada sexo, pode dificultar uma convivência pautada em valores humanos e no respeito aos próprios Direitos Humanos, conteúdos inseparáveis dessas relações. As transformações emergentes podem ser apenas superficiais, se não forem solidificadas em consciência da valoração da(o) outra(o) como ser humano, independente do seu sexo. Somente uma formação capaz de promover a educação não sexista promoverá essas práticas baseadas na equidade de gênero em suas convivências e vivências. Acreditamos ser papel da família e da escola tomar parte nessa educação.

Por isso, refletir sobre essas questões nesses ambientes e com essas(es) atrizes e atores tornou-se urgência para que pudéssemos fazer o desvelamento dessas práticas e contribuir com novas visões capazes de sensibilizar os sujeitos investigados da força que cada um(a) tem, se souber de fato e de direito ocupar seu lugar nos vários cenários sociais. Essa ocupação cidadã só será efetivada pelo reconhecimento pessoal e individual de cada ser jovem homem e mulher de sua identidade humana, que lhe garante ser tratado(a) com dignidade. Isto implica dizer que sendo Homem ou Mulher todas as pessoas têm direitos que lhes dignificam como pessoa humana, e como tal não devem ter cerceadas as suas prioridades de ser pessoa: ser feliz em sua inteireza humana.

E apesar de todas as situações que observamos, continuamos firmes em nossa defesa de que a Escola tem que contribuir mais, pois é por ela prioritariamente que passam diferentes e grandes contingentes de pessoas com seus saberes, então, cabe a ela, como instituição educadora cuja função social é educar, buscar caminhos para a superação dessas práticas e não validar a naturalização da divisão sexual.

Assim, a Orquestra Jovem com todo seu potencial musical foi a energia que canalizou as práticas de relações de gênero, de forma a musicar algumas novas posturas entre

musicistas, entretanto, é clara a ausência de uma consciência mais política por parte de integrantes, no que diz respeito às políticas públicas para a juventude, por exemplo.

Conforme foi possível perceber, o Projeto da Orquestra Jovem foi uma ação paliativa para as várias situações que a escola enfrentava (violência escolar, *bullying*, evasão escolar, repetência, indisciplina, entre outras.), não se configurando numa expressão da participação juvenil do ponto de vista de ser um movimento encabeçado pelos(as) jovens, mas foi ao mesmo tempo a válvula de escape por onde essas(es) jovens escaparam da invisibilidade e chegaram ao protagonismo.

Na transcorrência desta pesquisa percebemos que para essas(es) jovens o protagonismo teve um efeito direto e bastante positivo sobre outras(os) jovens do público. Nesse sentido, elas(es) passarão a ser modelo de jovens para esses. Elas(es) representavam a possibilidade antes não vista, dessas(es) também alcançarem o sucesso.

A música passou a ser a via para outras juventudes empreenderem a luta pelo protagonismo, mas não conseguimos ver, por parte principalmente de integrantes da Orquestra, de um protagonismo mais politizado, com exceção de um jovem musicista que fez parte de manifestação recente pelo retorno da Orquestra, que estava inativa desde dezembro de 2012.

Não desprezamos essas formas diferentes de muitas outras já vivenciadas pelos jovens nas décadas de 1970-1980, o que fizemos foi procurar compreendê-las no contexto temporal, social, cultural e econômico em que vivem essas(es) jovens. Reconhecemos nessas participações uma das formas mais genuínas de protagonismo juvenil: a participação ativa através da arte. E sendo a música, acreditamos que muitos outros desdobramentos da participação juvenil sejam por ela atravessados e se transformem em mudanças não só nesse grupo e para esse grupo, mas para as(os) jovens unionenses que sempre tiveram poucos investimentos nas artes, mesmo com muitas(os) conseguindo se destacar até no cenário nacional, como indicamos na introdução desse estudo.

Na amplitude dessas considerações confirmamos o quanto as práticas de relações de gênero, através dos discursos, deixaram transparecer limites e possibilidades, como foi notório na identificação dos conflitos que dificultam as relações de gênero entre essas(es) jovens e os vários segmentos que especificamos no transcurso da pesquisa. As possibilidades podem ser descritas através das formas de enfrentamento dos conflitos elaboradas pelas(os) integrantes da Agremiação e que se estendem ao universo escolar, pontuando novas convivências.

Foram nessas instâncias de convívio que também se evidenciaram os aprendizados que hoje sustentam práticas de relações de gênero mais respeitáveis. A música vem nessa esteira amparando e musicalizando os valores humanos que já são o tecido em processo incessante de tessitura de relações de gênero mais fraternas, amorosas e próximas, diminuindo os fossos relacionais entre os sexos. Por isso, é indiscutível que a Orquestra Jovem e a Escola precisam unificar discursos e ações para juntas serem caminho e novo jeito de caminhar para e com as juventudes.

As informações coletadas indicam enfaticamente que os sujeitos envolvidos nesta pesquisa, jovens musicistas homens e mulheres, professoras(es), gestoras, maestro, mães, pais e jovens do público dessa Agremiação Musical, desconhecem as articulações teóricas construídas acerca das práticas de gênero e agem reproduzindo estereótipos sexuais, considerando o seu agir como natural.

Por várias vezes os sujeitos afirmaram não possuírem nenhuma discriminação com relação à participação das jovens mulheres na Orquestra, sem perceber que durante suas falas e na sua prática diária deixavam transparecer atitudes discriminantes em razão da diferença sexual, marcas fortes na docência observada de professoras(es) das disciplinas regulares da escola. Em contrapartida, podemos perceber que os preconceitos manifestos na escola e na Orquestra não sugerem propriamente uma intencionalidade. Antes, porém, são resultantes da desinformação acerca das implicações que tais práticas discriminantes podem ter na vida de jovens mulheres e homens que estão em processo de construção de suas identidades de gênero.

Diante dessas considerações sugerimos que as relações de gênero deixem de ocupar um lugar apenas nos temas transversais, mas sejam incluídas no currículo vivo e visível da escola. Somente assim as discussões pertinentes a essa temática serão conteúdos escolares, portanto, partirão da vida das juventudes discentes e musicistas. Ecoa também em nós o desejo da inclusão efetiva da música como disciplina, não apenas pelo imperativo legal que assume no país, lugar de acirrada discussão, porém, pelas contribuições que dela poderão advir para a harmonização das relações de gênero, uma vez que a música fala a todos os sentidos que dão aos seres a espiritualidade e a sensibilidade de sentir a si mesma(o) e às(aos) outras(o).

Todas essas considerações nos fazem compreender a necessidade de práticas de relações de gênero mais humanas, que sejam emanadas das civilidades, de percepções

desprovidas de quaisquer ranços identitários que possam ser fonte de preconceitos e exclusões de qualquer natureza. Assim, pela riqueza das trocas e dos aprendizados que construímos na interação com esse trabalho, pela fertilidade encontrada e pelos sabores experimentados dos frutos desse pomar chamado “práticas de relações de gênero”, nos manteremos em profundo estado de sentinela para que os temporais da indiferença não impeçam os frutos que brotam viçosos de esperança perecerem e murcharem antes de se tornarem frutos maduros.

Encerramos essa pesquisa com a certeza de sua incompletude, reconhecendo os vãos que deixamos. As perspectivas humanas são inesgotáveis, sobre elas apenas imaginamos realidades que são recriadas, transformadas, interpretadas por nossos olhos às vezes míopes, todavia, a pesquisa foi feita e continuará o processo de refacção, porque a pesquisa é um caminho que leva a muitos lados. Ela se mostra de muitas formas, tendo muitas cores e vozes, e transeuntes e andarilhos, e sombras e luzes, por isso deixamos o maior legado desse estudo: um coro de vozes que canta as práticas de relações de gênero na Escola “Padre Luis de Castro Brasileiro” e na Orquestra Jovem de União.

Esperamos, além disso, que o resultado desse trabalho possa contribuir para a inclusão do tema relações de gênero nos currículos vivos das escolas, de maneira que suscite o aprofundamento das reflexões sobre a forma como vêm se estabelecendo historicamente essas práticas, produzindo e reproduzindo esquemas discriminadores pelo sexo e que outras(os) pesquisadoras(es) deem continuidade aos estudos sobre gênero, particularmente aquelas(es) que possam contribuir com proposições para a formação de educadoras(es). Essa é a nossa grande esperança, que as muitas questões deixadas em aberto nessa pesquisa sirvam de novos caminhos para serem percorridos por outras(os) pesquisadoras(es), de forma que essa temática esteja constantemente na pauta das discussões da academia, da sociedade, da educação, suscitando novos rumos para essa que é uma das causas mais importantes deste século: as relações de gênero.

Por fim, desejamos também sugerir, a partir dessa experiência exitosa com a música, que outros projetos de intervenção escolar possam ser pensados através de outras linhas artísticas ou do esporte, de forma que possam contribuir, a exemplo desse, para sensibilizar jovens homens e mulheres para vivências mais humanizadas, respeitadas e fraternas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização juventude no Brasil. In: PERALVA, Angelina; SPÓSITO, Marília Pontes (Orgs.). **Juventude e contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.5. p.25, mai/ago. 1997.
- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violências nas escolas**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2002. v.1.
- ABRAMOVAY, M. A. L.; CALAF, P. P. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Rede Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado do Distrito Federal - Educação - SEEDF, Brasília, 2009.
- ABREU, Jânio Jorge Vieira de. **Educação e gênero, homens no magistério primário de Teresina (PI): 1960 a 2000**. Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Mestrado em Educação – UFPI, Teresina, 2003.
- AHMAD, Fernanda Broll Carvalho. Educação para valores: uma alternativa para a convivência humana. **Revista do Ministério Público do Rio Grande do Sul**. Edição mai./ago. 2008. Disponível em: www.mp.rs.gov.br. Acesso em 15/ 08 /2013.
- ALVES, Branca Moreira. Feminismo e marxismo. In: FIGUEIREDO, Eurico de Lima, (org) et al. **Por que Marx?** Rio de Janeiro: Educação Graal, 1983.
- ANDRÉ, M. E. D.; LUDKE, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. **Os sentidos da sensibilidade: sua fruição no fenômeno de educar**. Salvador, BA: EDUFBA, 2008.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 11. ed. São Paulo: Forense Universitária, 2009.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da cultura**. Parte 3 da 5, e da obra a cultura brasileira. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: INL, 1976.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Paris: Universidade de France, 1997.
- BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. vol. 1 e 2.
- BOMFIM, Maria do Carmo Alves do. Agregação de juventudes: múltiplos olhares: In: **Juventudes, Cultura de Paz e Violências na Escola**. BOMFIM, Maria do Carmo Alves do; MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Org.). Fortaleza: Editora UFC, 2006.

BOMFIM, Maria do Carmo Alves *et al.* **Educação e Diversidade Cultural**. Fortaleza: EDUFC, 2010.

BOMFIM, Maria do Carmo Alves; GONÇALVES, Marli Clementino. O “ser feminino” e o “ser masculino”: dimensões fundamentais da pessoa humana. In: BOMFIM, Maria do Carmo Alves do; GOMES, Ana Beatriz Sousa; BOAKARI, Francis Musa; OLIVEIRA, BARBOSA, Cleidinalva Maria. (Org.) **Gênero e Diversidade na Escola**. Teresina: EDUFPI, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Tradução Maria Helena Kühner. -11ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2012.

BRANCO, Pedro Paulo Martoni; ABRAMO, Helena Wendel (orgs.). **Retratos da juventude brasileira**. Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo e Instituto Cidadania, 2005.

BRASIL. **Lei Darcy Ribeiro (1996)**. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

_____. **Lei n. 11.769 de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei 9.394 de 2º de dezembro de 1996.

_____. **Lei n. 4.024, de 20 de agosto de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DOU 1961.

_____. **Lei n. 5.692, de 11 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, dá outras providências. Brasília: DOU 1971.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDAU, Vera Maria (org). **Somos tod@s iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana. Educação em direitos humanos: concepções e metodologias. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; TAVARES, Maria de Nazaré; DIAS, Adelaide Alves Dias (Orgs). **Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa (orgs.). **Gênero e Educação: múltiplas faces**. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 2003.

CHIZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CHRISPINO, Álvaro; CHRISPINO, Raquel S. P.. **Políticas educacionais de redução da violência**: mediação do conflito escolar. São Paulo: Biruta, 2002.

CONNEL, Robert W. Políticas da masculinidade. In: **Educação & Realidade. Gênero e Educação**. Porto Alegre: FAGED (UFRGS), v. 20, n. 2, jul./dez., 1995.

CORREIA, Marcos Antonio. Música na educação: Uma possibilidade pedagógica. União da Vitória, PR: **Revista Luminária**, n. 6, p. 83-87, 2003.

DECLARAÇÃO DE PEQUIM, 1995. Disponível em http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declracao_4_conferencia_mundial_mulher.pdf
Acesso em 24/05/2013.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns de seus componentes intelectuais. In: NÓVOA, A; FINGER, M. (Org). **O método (auto) biográfico e formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/ Ministério da Saúde. Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional. Cadernos de Formação, 1988a. p.101-106.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba, PR: Criar Edições, 2006.

DURKHEIM, Émile. **L'education morale**. Paris: Librairie Felex Alcan, 1925.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Sexo. In: _____ **Novo Aurélio Século XXI: O Dicionário da Língua Portuguesa**. 3. Ed. Rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FONTINELE, Inambê Sales; VERAS, Celecina Maria de. **Mulheres que tecem memórias e narram histórias**, em <http://revistes.uab.cat/periferia>, acesso em 16/01/2014.

FOCAULT, M. **Microfísica do Poder**: 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. **Vigiar e punir**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Pedagogia da esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: Um debate contemporâneo na educação. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Positivo, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, Raimundo. **Banda inclui crianças e vai criar orquestra**. Jornal Meio norte, Teresina, 10 de abril de 2011.

GONÇALVES, Nádia G. **Educação**: as falas dos sujeitos sociais. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GUATTARI, F.; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.

GUIMARÃES, Marcelo Resende. **Aprender a educar para a paz**: instrumental para a capacitação em Educação para a paz. Goiás: Ed. Rede da Paz, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (Brasília). **Sinopse estatística da educação básica**: censo escolar 2009. Brasília: INEP, 2009.

_____. **Sinopse estatística da educação básica**: censo escolar 2010. Brasília: INEP, 2010.

_____. **Sinopse estatística da educação básica**: censo escolar 2011. Brasília: INEP, 2011.

_____. **Sinopse estatística da educação básica**: censo escolar 2012. Brasília: INEP, 2012.

JARES, Xesús R. **Pedagogia da Convivência**. Tradução de Elizabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2008.

JORDÃO, G. et al. **A música na escola**. São Paulo: Alluci e Associados Comunicações, 2012.

KASTRUP, Virginia e outros. **Políticas de cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LARA, Marcos Rodrigues de. Jovens urbanos e o consumo das grifes. In: BORELLI, Silvia H. S.; FREIRE FILHO, João (Orgs.). **Culturas Juvenis no século XXI**. São Paulo: EDUC, 2008.

LOPES, Antonio de Pádua Carvalho. Imagens do masculino e do feminino: co-educação e profissão docente no Piauí 1894-1910. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Pesquisa em História da Educação**: perspectiva de análise, objetivos e fontes. Belo Horizonte: Ed. Horta Grande, 1999.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas: Papyrus, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. A Escola e a Produção das Diferenças Sexuais e de Gênero. In: **Cadernos de Educação**. CNTE. n. 10, dez., 1998.

_____. Uma Leitura da História da Educação sob a Perspectiva da Educação. In: **Projeto História**. PUC. São Paulo. N. 11, p. 31-45, nov., 1994.

_____. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MARCONI, M. de A. L. M. **Técnicas de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

MARTINS, Raimundo. Educação Musical: Uma síntese histórica como preâmbulo para essa ideia de educação musical no Brasil no século XX. Porto Alegre: **Revista da ABEM**, n.1, p.06-11, mai., 1992.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. Juventude e família: da necessidade à construção do afeto. In: VASCONCELOS, José Gerardo; MAGALHÃES JÚNIOR, Antonio Germano (Orgs.). **Um dispositivo chamado Foucault**. Fortaleza: LCR, 2002. (Coleção Diálogos Intempestivos).

MATOS, Kelma Socorro Lopes de; SAMPAIO, Daniela Dias Furlani. Espiritualidade e educação: A meditação pela paz com jovens em Fortaleza. In: MATOS, Kelma Socorro Lopes de; NONATO JÚNIOR, Raimundo (Org.). **Cultura de paz, educação e espiritualidade**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de; SAMPAIO, Daniela Dias Furlani. Paz Coletiva: A paz que querem jovens da Escola Joaquim Antônio Albano. In: MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). **Cultura de Paz, Ética e Espiritualidade III**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

MATOS, Maria Izilda S. de. Outras histórias: as mulheres e estudos dos gêneros: percursos e possibilidades. In: SAMARA, Eni de Mesquita. (org.). et alli. **Gênero em debate**: trajetória e perspectiva da historiografia contemporânea. São Paulo: EDUC, 1997.

MATOS, Maria Izilda S. de; SOILHET, Raquel (orgs.). **O Corpo feminino em debate**. São Paulo: UNESP, 2003.

MEDEIROS, Antonio José. **Movimentos sociais**. In: PIAUÍ: Formação – Desenvolvimento – Perspectivas. Teresina: Fundap, 1995.

MELO NETO, João Cabral de. **Tecendo a Manhã**. Disponível em www.revista.agulha.com.br. Acesso em 15/08/2013.

MELUCCI, Alberto. **Por uma Sociologia Reflexiva: Pesquisa Qualitativa e Cultura**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

_____. **A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. Tradução de Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MESQUITA, Maria Fernanda Nogueira. **Valores humanos da educação: uma nova prática na sala de aula**. São Paulo: Editora Gente, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. São Paulo: Moderna, 1999.

MOTTA, Diomar das Graças. A Trama das Relações de Gênero na Nossa Produção. In: BOMFIM, Maria do Carmo Alves do; BOAKARI, Francis Musa; NEVES, João Evangelista das. (Orgs.) **Educação, diversidades e políticas de inclusão**. v.1. Teresina: EDUFPI, 2013.

NOGUEIRA, Teresinha de Jesus Araújo Magalhães; FERRO, Maria do Amparo Borges. **A escola: memórias de um lugar que mantemos raízes**. In: FERRO, Maria do Amparo Borges; NASCIMENTO, Francisco de Assis de Sousa; SOUSA, Lourenilson Leal de. (orgs.). **História da Educação: Novos olhares velhas questões**. Teresina: EDUFPI, 2009.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Maria Lúcia Lopes de. **Transformações das desigualdades de gênero? Narrativas da vida cotidiana e empoderamento de mulheres de Assentamentos do Cariri Paraibano**. 2007. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPB, João Pessoa, 2007.

PAIS, J. Machado. Correntes teóricas da sociologia da juventude. In: _____. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2003.

PAIVA, Marcelo Rubens. Cultura e participação: Juventude e mobilização. In: ABRAMO, Helena Wendel; FREITAS, Maria Virginia de; SPOSITO, Marília Pontes. **Juventude em debate**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PESAVENTOS, Sandra Jatahy. Em busca de uma história: imaginando o imaginário. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, ANPUH/ Contexto, v.15, n.29, p.22-23, 1995.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia. Caminhos Cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo. n. 27, n.1, p. 47 – 68, jan./jun., 2001.

_____. **Interseções de gênero e classe: acomodações e resistências de mulheres e meninas as ideologias de papéis sexuais**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Cortês, n.73, p.13-25, mai., 1990.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bonjiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. (Coleção Brasil Urgente).

SAMPAIO, Daniela Dias Furlani; MATOS, Kelma Socorro L. de. Espiritualidade e Educação: a meditação pela paz com jovens em Fortaleza. In: MATOS, Kelma Socorro Lopes de; NONATO JÚNIOR, Raimundo (Orgs.). **Cultura de paz, ética e espiritualidade**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

SANTOS, Ana Patrícia. Arte e as artes no sócio-cultural: estudo das ações e representações em ONGS mineiras. In: BARROS, José Márcio (Org.). **As mediações da cultura: arte, processo e cidadania**. Belo Horizonte: Ed. DUC Minas, 2009.

SAVIANI, Demerval. A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade. **Revista de Ciências da Educação**. São Paulo. Ano 05. n. 09, 2º semestre, 2003.

SCHINDLER, Norbert. **Os tutores da desordem: rituais da cultura juvenil nos primórdios da Era Moderna**. In: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude. (Orgs.) **História dos Jovens: da antiguidade à era moderna**. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, RS: Vozes. v. 15, n. 2, jul./dez.,1990.

SIYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líder livro, 2004.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** Tradução de Maria José Amaral Ferreira: prefácio à edição brasileira de Maria Felisminda de Resende e Fusari. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOBREIRA, Sílvia G. **Disciplinarização da música e produção de sentidos sobre educação musical: Investigando o papel da ABEM no contexto da Lei n. 11.769/2008**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

_____. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. Porto Alegre: **Revista da Abem**, v. 20, p.45-52, 2008.

SOUSA, José Raimundo. **Do Estanhado a União** (apontamentos). Ed. Comepi, Teresina: 1997.

SPOCHIADO, Justina Inês. **Docência e Relações de Gênero: um estudo de dissertações e teses defendidas em instituições brasileiras no período de 1981 a 1995**. Dissertação apresentada em Mestrado em Educação. São Paulo: PUC, 1997.

DAYREL, Juarez, EDNILSON, Rodrigo. Edukators: novas visibilidades da juventude contemporânea. IN: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro, LOPES, José de Sousa Miguel, DAYREL, Juarez. (Orgs.). **A juventude vai ao cinema**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. – (Cinema, Cultura e Educação)

THOMPSON, A. Recomendo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. *Ética e História Oral. Revista do Programa de Pós-Graduação em História*, São Paulo, n.15, p.51-84, abr. 1997.

TRIVINÕS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. A pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1990.

VIANA, Cláudia. **Os nós dos “nós”**. Crise e Perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo: Xamã, 1999.

VIANNA, Cláudia; RIDENTI, Sandra. Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. In: **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

VIOLA, Solon Eduardo Annes; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. A produção histórica dos Direitos Humanos. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves Dias (orgs). **Direitos Humanos na Educação Superior**: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

WISNIK, J. Miguel. **O som e o sentido**. São Paulo: Companhia das Letras/Círculo, 1989.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Da cultura de paz à educação em e para os direitos humanos. IN: ANDRADE, Fernando César Bezerra de. (Org.). **Escola Faces da Violência Faces da Paz**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: Maria Dolores dos Santos Vieira

PESQUISA: “Os Acordes das Relações de Gênero entre Integrantes da Orquestra Jovem da Escola Padre Luis de Castro Brasileiro em União – Piauí (2010-2012)”

Identificação:

Nome: _____

Idade: _____

Sexo: _____

Endereço: _____

Filiação: _____

Pai: _____

Mãe: _____

Contato: _____

APÊNDICE A

ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA AS(OS) JOVENS DA ORQUESTRA

1. Como era a convivência na Orquestra e por que você a considera desse jeito?

() Boa () Regular () Ruim

2. Existe alguma(s) diferença(s) entre as formas de conviver na Orquestra e aquela que você experimentava na Escola? Qual(is) (é), são essa(s) diferença(s)?

() Sim () Não

3. Com quem você conseguia ter uma convivência saudável?

() com jovens mulheres da Orquestra () com jovens homens da Orquestra

() com jovens homoafetivos da Orquestra () com outras e outros jovens da Escola

3.1. O que facilitava essas relações?

4. Como você descreve a convivência em sua família antes da Orquestra, por quê?

Com sua mãe: Boa Regular Ruim

Com seu pai: Boa Regular Ruim

Com seu padrasto: Boa Regular Ruim

Com suas irmãs: Boa Regular Ruim

Com seus irmãos: Boa Regular Ruim

Com outras e outros: Boa Regular Ruim

5. Quais as situações que aconteciam que interferiam na harmonia dessas relações?

6. E fora do ambiente da Escola, da Orquestra e da Família, como era sua convivência com outras e outros jovens?

Boa Regular Ruim

6.1 O que contribuía para essas relações se concretizarem dessa forma?

7. Quais os conflitos que dificultavam as relações de gênero (a boa convivência) entre as jovens e os jovens integrantes da Orquestra e desses e dessas com professoras e professores de música e das disciplinas regulares, assim como com outras alunas e alunos não integrantes da Orquestra, além das gestoras e funcionários?

8. De que forma você enfrentava os conflitos (brigas, discussões, xingamentos, desrespeitos, discriminação, exclusão ou outras intolerâncias percebidas na Escola e na Orquestra?

9. Quando ocorriam incivildades de forma mais agressiva, de quem partia?

das professoras, dos professores de música

das professoras, dos professores das disciplinas regulares

da equipe gestora

dos(as) jovens da Orquestra Jovem

dos(as) jovens da escola não integrantes da escola

10. Quais foram os aprendizados que você construiu e que serviram para melhorar as suas relações com as jovens mulheres, com os jovens homens no interior da Orquestra e com outras pessoas da equipe escolar?

11. Você foi capaz de fazer o enfrentamento de conflitos na Orquestra e/ou na Escola?

Se sim, esclareça como isso ocorreu.

() sim () não

12. Quais as mudanças que você identifica na sua forma de se relacionar com as outras e os outros jovens?

13. De todas as experiências que você viveu na Orquestra e na Escola Padre Luis de Castro Brasileiro (aprender a tocar um instrumento musical, passar a se apresentar em eventos públicos locais e interestaduais) qual a de maior destaque para a sua mudança de comportamento, por quê?

14. Qual o instrumento que você toca na Orquestra?

15. Quem escolheu esse instrumento para você e qual a razão dessa escolha?

16. Considerado que todos já são músicos e se apresentam em eventos quem você reconhece como os melhores músicos na Orquestra e por quê?

17. Depois que o Projeto da Orquestra sofreu a quebra da troca de gestão quem tem tido mais oportunidades de se apresentar em eventos, os homens ou as mulheres, a que se deve isso?

18. Quando a Orquestra começou tinha mais homens ou mulheres tocando, por quê?

19. Que dificuldades você enfrentou na Orquestra pelo fato de ser mulher ou de ser homem?

20. Como você enfrentou essas dificuldades e que espaços na Orquestra você teve que construir para se tornar instrumentista?

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: Maria Dolores dos Santos Vieira

PESQUISA: “Os Acordes das Relações de Gênero entre Integrantes da Orquestra da Escola Padre Luis de Castro Brasileiro em União – Piauí (2010-2012)”

Identificação:

Nome: _____

Idade: _____

Sexo: _____

Endereço: _____

Escolaridade: _____

Profissão: _____

Contato: _____

APÊNDICE B

ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA PAIS E MÃES DAS(OS) JOVENS DA ORQUESTRA

1. Quem se interessou pela oportunidade de ingressar na Orquestra Jovem foi você ou seu/sua filho(a)? O que motivou esse desejo?

() Pai () Mãe () Filho/a

2. Como ocorreu a trajetória de seleção para o ingresso na Orquestra? Por quê?

() tranquila () conflituosa

3. O que você enquanto mãe/pai esperava que a convivência de seu/sua filho(a) na Orquestra trouxesse de melhoria para a vida familiar? Isso se concretizou?

4. Você consegue perceber mudanças na forma de seu/sua filho(a) se relacionar com você após participação na Orquestra Jovem? Se sim, esclareça quais as mudanças ocorridas.

- 5. E com relação a outros jovens não integrantes da Orquestra (escola e comunidade), você consegue perceber mudanças na forma de se relacionar de seu filho(a)? Se sim, explicita essas mudanças.**

- 6. Considerando o contexto e as relações escolares, você conseguia perceber dificuldades que seu filho pudesse ter na convivência com seus pares? Cite algumas dessas dificuldades?**

- 7. Essas mudanças no tocante às formas de se relacionar com outros(as) jovens trouxeram benefícios para a superação das dificuldades que seu/sua filho(a) apresentava na escola? Em que medida isso ocorreu?**

- 8. Houve mudanças na relação de mãe e filho(a), resultante da participação do(a) jovem na Orquestra?**

- 9. Quais foram as maiores dificuldades ou medos que você teve ao permitir que sua filha ou filho fizesse parte da Orquestra?**

- 10. Para você, o fato de ser homem ou de ser mulher facilitou ou dificultou a integração à Orquestra, por quê?**

- 11. Em algum momento como pai, mãe, enfim, família, você chegou a pensar que tocar um instrumento, fazer parte da Orquestra era uma atividade mais adequada para homem, por quê?**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: Maria Dolores dos Santos Vieira

PESQUISA: “Os Acordes das Relações de Gênero entre Integrantes da Orquestra Jovem da Escola Padre Luis de Castro Brasileiro em União – Piauí (2010-2012)”

APÊNDICE C

ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA PROFESSOR/A DAS DISCIPLINAS REGULARES

- 1. Participar da Orquestra contribuiu para a construção de valores como respeito, solidariedade, justiça entre integrantes da Orquestra? Se sim, explique como se deu essa construção e que outros valores podem ser evidenciados?**
- 2. Em sua opinião, o que representou para essas(es) jovens fazerem parte da Orquestra?**
- 3. Como você descreve a convivência escolar entre as jovens e os jovens discentes antes de 2010? Por quê?**
- 4. Quais os principais fatores que permeavam as relações entre jovens mulheres e jovens homens que foram impedimentos para uma convivência saudável?**
- 5. Como a Orquestra pode ter contribuído para a construção de novas posturas dessas(es) jovens nas práticas de relações de gênero ?**
- 6. Como era a aprendizagem dessas(es) jovens antes de integrarem a Orquestra? O que mudou com essa integralização?**
- 7. Existia entre discentes integrantes e não integrantes da Orquestra algum tipo de animosidade? Se sim, fale sobre isso.**

- 8. O que mudou na relação família-escola de mães e pais de discentes integrantes da Orquestra?**
- 9. Como a sua disciplina foi afetada pelas atividades da Orquestra? Quais as aprendizagens que vieram da Orquestra e subsidiaram sua prática docente?**
- 10. Como docente, qual sua avaliação sobre a experiência, no que diz respeito à visibilidade das jovens mulheres?**
- 11. A Orquestra abriu espaço para o protagonismo dessas(es) na comunidade local, como?**
- 12. Existia um acompanhamento das alunas e dos alunos instrumentistas no que diz respeito ao desempenho escolar e o que foi observado sobre isso?**
- 13. O que você observou no tocante à posituação da autoestima das jovens e dos jovens instrumentistas da Orquestra, aquelas e aqueles que traziam marcas de abandono, agressividade, maus-tratos, homossexualismo, abuso sexual e outras vulnerabilidades?**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: Maria Dolores dos Santos Vieira

PESQUISA: “Os Acordes das Relações de Gênero entre Integrantes da Orquestra Jovem da Escola Padre Luis de Castro Brasileiro em União – Piauí (2010-2012)”

APÊNDICE D

ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA PROFESSORES DE MÚSICA E MAESTRO

- 1. Quais foram as dificuldades mais frequentes que desencadearam situações conflituosas no seio da Orquestra (durante os ensaios, escolha de instrumentos para tocar, lugares a ocupar durante as apresentações, assentos do ônibus que fazia o traslado para os locais de apresentação, brincadeiras que demonstraram indiferenças aos outros(as))? Por que isso ocorria?**
- 2. Como era organizado hierarquicamente o papel dos(as) jovens na Orquestra? A que se devia tal organização?**
- 3. Quais as principais queixas dos(as) jovens instrumentistas dentro da Orquestra? Como você interpreta essas queixas do ponto de vista das relações humanas que existiam entre elas(es)?**
- 4. Entre práticas de relações de gênero captadas no início da integração desses(as) jovens da Orquestra, qual(is) foi/foram substituída(s) por práticas mais humanizadas?**
- 5. Como você enfrentava os conflitos que impediam a convivência respeitosa no espaço da Orquestra?**
- 6. Quais formas de enfrentamento dos conflitos você foi capaz de captar na ambiência da Orquestra?**

- 7. Em sua opinião, quais os aprendizados que atravessaram as relações de gênero com vistas à construção de convivências saudáveis na Orquestra?**
- 8. Quais as ações que foram desenvolvidas no âmbito da Orquestra que serviram como formação para o enfrentamento de conflitos pelos jovens integrantes dessa agremiação?**
- 9. Em algum momento você percebeu diferenças na qualidade da profissionalização entre homens e mulheres? Explique.**
- 10. O fato de ser mulher influenciou em algumas tomadas de decisão do tipo: indicação do instrumento musical a ser tocado, o lugar no grupo, estreia no primeiro grupo que compareceu a Orquestra? Por quê?**
- 11. Qual a quantidade de mulheres na Orquestra? Esse quantitativo foi assim desde o princípio? O que contribuiu para que essa realidade fosse solidificada?**
- 12. As jovens mulheres tiveram tratamento diferenciado em que situações e por quê?**
- 13. Houve desistências ou dispensa de jovens instrumentistas, se houve explicita em que situações.**
- 14. Como essas jovens e esses jovens chegaram à Orquestra, do ponto de vista de traquejo oral, bons modos e valores? Que aprendizados construíram uns com os outros?**
- 15. Como eles(as) se percebiam em relação aos outros(as) e a eles(as) mesmos(as) e como se percebem hoje, após terem vivido a experiência da Orquestra?**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: Maria Dolores dos Santos Vieira

PESQUISA: “Os Acordes das Relações de Gênero entre Integrantes da Orquestra Jovem da Escola Padre Luis de Castro Brasileiro em União – PiauÍ (2010-2012)”

IDENTIFICAÇÃO:

Nome: _____

Idade: _____

Sexo: _____

Endereço: _____

Formação: _____

APÊNDICE E

ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA GESTORAS DA ESCOLA

- 1. O que motivou a criação da Orquestra Jovem na escola?**
- 2. A Orquestra foi meio para a formação das jovens e dos jovens homens para o enfrentamento dos conflitos existentes na escola? Em caso afirmativo como se deu essa formação?**
- 3. Quais os critérios que foram utilizados para a seleção das jovens e dos jovens integrantes da Orquestra?**
- 4. Quais os aprendizados que podem ser evidenciados nas relações entre integrantes da Orquestra transpostos para a ambiência da escola, passando a serem contributos para convivências mais respeitáveis no espaço escolar?**
- 5. A experiência da Orquestra construiu ou desconstruiu concepções da escola acerca das relações de gênero? Comente em que medida isso ocorreu.**

6. Até a criação da Orquestra como as jovens mulheres eram vistas pela escola?
7. Existia um discurso que privilegiava os jovens homens em detrimento das jovens mulheres ou a elas era dada a caracterização de uma natureza calma, portanto de fácil convivência, pela ausência de empoderamento feminino?
8. O que mudou quando as jovens mulheres passaram a atuar na Orquestra tocando muitas vezes instrumentos iguais aos dos jovens homens?
9. Como os jovens homens receberam as jovens mulheres como colegas instrumentistas no seio da Orquestra?
10. O fato de ser mulher trouxe, por parte da família das instrumentistas, alguma dificuldade para mães ou pais liberarem a filha para fazer parte dessa agremiação, principalmente quando a Orquestra passou a se apresentar em eventos interestaduais? Comente.
11. As mães e pais costumavam acompanhar as jovens e os jovens em suas apresentações com que frequência? Quem mais acompanhava mães ou pais? Como você compreendia essa situação do ponto de vista do papel que é reservado à mulher na família?
12. Considerando as prerrogativas históricas que delimitam os lugares de homens e mulheres, por que a Orquestra tem mais componentes jovens mulheres?

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: Maria Dolores dos Santos Vieira

PESQUISA: “Os Acordes das Relações de Gênero entre Integrantes da Orquestra Jovem da Escola Padre Luis de Castro Brasileiro em União – PiauÍ (2010-2012)”

IDENTIFICAÇÃO

nome: _____

idade: _____ **sexo:** _____

endereço: _____

escolaridade: _____

profissão: _____

contato: _____

APÊNDICE F

ROTEIRO PARA ENTREVISTA AOS(ÀS) JOVENS DO PÚBLICO

- 1. Como é ser fã de outros jovens iguais a você? Por quê?**
- 2. Em sua opinião, fazer parte da Orquestra significa o quê para esses(as) jovens?**
- 3. Você conhece alguns/algumas desses(as) jovens? O que você percebe neles(as) de diferente após entrarem para a Orquestra?**
- 4. A que você atribui essas mudanças? E o que elas representam na vida dessas(es) jovens? Explique.**
- 5. Como você encara a presença das jovens mulheres na Orquestra? Por quê?**
- 6. Para você quem são os(as) melhores musicistas da Orquestra? Por quê?**

7. Existe alguma diferença ou dificuldade entre jovens homens e jovens mulheres que você acredita facilitar ou dificultar a aprendizagem de um instrumento musical? Por quê?

8. Em que situações da Orquestra você acha que os jovens homens levam vantagens em relação às jovens mulheres, por quê?

9. Em sua opinião, como é a convivência entre os jovens e as jovens instrumentistas na Orquestra, por quê?

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: Maria Dolores dos Santos Vieira

APÊNDICE G

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____

Autorizo a utilização da entrevista realizada em setembro de 2013 na dissertação do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí, tendo como tema: “Os acordes das relações de gênero entre integrantes da Orquestra Jovem da Escola Padre Luis de Castro Brasileiro em União – Piauí (2010-2012)”

Teresina, _____ de _____ 2013

Assinatura do professor de Música

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: Maria Dolores dos Santos Vieira

APÊNDICE H

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____

Autorizo a utilização da entrevista realizada em setembro de 2013 na dissertação do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí, tendo como tema: “Os acordos das relações de gênero entre integrantes da Orquestra Jovem da Escola Padre Luis de Castro Brasileiro em União – Piauí (2010-2012)”

Teresina, _____ de _____ 2013

Assinatura do(a) professor(a) das disciplinas regulares

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: Maria Dolores dos Santos Vieira

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____

Autorizo a utilização da entrevista realizada em setembro de 2013 na dissertação do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí, tendo como tema: “Os acordes das relações de gênero entre integrantes da Orquestra Jovem da Escola Padre Luis de Castro Brasileiro em União – Piauí (2010-2012)”

Teresina, _____ de _____ 2013

Assinatura do Maestro

VUNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA Maria Dolores dos Santos Vieira

APÊNDICE J

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____

Autorizo a utilização da entrevista realizada em setembro de 2013 na dissertação do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí, tendo como tema: “Os acordos das relações de gênero entre integrantes da Orquestra Jovem da Escola Padre Luis de Castro Brasileiro em União – Piauí (2010-2012)”

Teresina, _____ de _____ 2013

Assinatura do pai ou mãe das(os) jovens da Orquestra e do Público

ANEXOS



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA – SEMEC
UNIDADE ESCOLAR PADRE LUIS DE CASTRO BRASILEIRO
Rua David Caldas, S/N, Bairro Nossa Senhora das Graças, União/PI, CEP: 64120-000

ANEXO A
AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Enquanto Diretora responsável pela instituição Unidade Escolar Padre Luis de Castro Brasileiro estou de pleno acordo com a Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Alves do Bomfim, responsável pelo projeto intitulado: **OS ACORDES DAS RELAÇÕES DE GÊNERO ENTRE INTEGRANTES DA ORQUESTRA JOVEM DA ESCOLA PADRE LUIS DE CASTRO BRASILEIRO EM UNIÃO-PIAUI (2010-2012)**. Tendo como objetivo geral compreender as práticas de relações de gênero entre os(as) jovens integrantes da Orquestra Jovem, desses(as) com a equipe escolar, colegas, familiares e outros jovens na perspectiva da construção de uma boa convivência na escola. A pesquisa será realizada com 12 (doze) jovens, entre 15 a 19 anos, que participam da Orquestra na referida instituição, com 02 (duas) mães e 02 (dois) pais, 01 (uma) gestora, 01(uma) coordenadora, 02 (dois) professores que ministram disciplinas regulares, 02 (dois) professores de música, (quatro) jovens do público da Orquestra, pelo critério: faixa etária próxima à dos(as) integrantes partícipes da pesquisa e 01 (um) maestro. Neste sentido, concordo em autorizar a execução da mesma nesta instituição. Caso necessário, a qualquer momento, como instituição COPARTICIPANTE desta pesquisa, poderemos revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem algum prejuízo a essa instituição ou, ainda, a qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes desta instituição. Declaro, também, que não recebemos qualquer pagamento por esta autorização, bem como os participantes também não receberão qualquer tipo de pagamento.

Teresina - PI, 06 de agosto de 2013.

Diretora da Unidade Escolar Padre Luis de Castro Brasileiro

PROJETO “BANDA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE UNIÃO-PI”

ANEXO B

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

TÍTULO: BANDA ESCOLA PADRE LUIS DE CASTRO BRASILEIRO

ÓRGÃO RESPONSÁVEL: PREFEITURA MUNICIPAL DE UNIÃO - PI

PREFEITO: JOSÉ BARROS SOBRINHO

COORDENAÇÃO DO PROJETO: ANTONIO CARLOS ROCHA SOUSA

APRESENTAÇÃO

No intuito de colaborar com a evolução do estudo da prática musical na cidade de União-PI e, por consequência, no Estado do Piauí, apresentamos, nas páginas seguintes, a sistematização de como implantar em tempo recorde de “um ano” uma banda de música, fenômeno sociomusical imprescindível para o desenvolvimento artístico e afetivo dos que formaram o universo dessa importante instituição musical.

JUSTIFICATIVA

É bastante divulgado pelo senso comum que nosso Estado, periférico na economia nacional, é também subdesenvolvido musicalmente. Em nosso ponto de vista crítico, essa análise reflete uma meia verdade do fato. Se somos frágeis na economia, somos fortes no potencial humano. Nosso povo e todos os povos da humanidade são extremamente musicais por natureza e artísticos por excelência.

Essas qualidades têm sido ideologicamente esquecidas. Baseados nessa visão crítica de nossa sociedade é que apresentamos, em linhas teóricas gerais, o caminho, ou um deles, para uma contribuição positiva através da evolução musical em nosso município.

Nossa longa experiência como músico instrumentista, instrutor de música e mestre regente de banda nos outorga competência de implantar, aplicando o mais eficiente método pedagógico-musical, o aprender fazendo, no espaço de tempo de um ano, uma Banda de Música, elevando o nível cultural de nossa gente, tão carente de arte e de humanização na vida cotidiana inautêntica causada pela estrutura socioeconômica.

Historicamente, a banda de música é mais importante que a “escola” na formação musical brasileira. Ela desenvolve uma socialização, isto é, um senso de responsabilidade na criança e no adolescente, principais vítimas de desordem política em nosso país.

Para a sociedade piauiense o belo e o artístico correspondem ao justo e ao humano, coisas que necessitam ser resgatadas entre nós. A música pode fazer sua parte. É o que neste momento propomos.

OBJETIVO GERAL

- Formar uma banda de música de caráter estudantil no município de União – Piauí;
- Integrar socialmente o indivíduo através da música;
- Capacitar o indivíduo a desenvolver sua criatividade musical;
- Incentivar a comunidade a desenvolver a cultura musical, através da Banda de Música;
- Resgatar a tradição das bandas de música em nosso município.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Promover intercâmbio cultural entre prefeituras e outras entidades;
- Desenvolver a cultura musical do indivíduo através da Teoria Musical, Percepção Musical, Harmonia e Técnica Instrumental;
- Desenvolver a Prática de Conjunto, através da formação de Banda de Música.

METAS

- Trabalhar com crianças e adolescentes de baixa renda (carentes), com idade a partir dos onze anos;
- Fazer concerto cívico, recreativo no município e dentro do Estado;
- Fazer concerto didático em escolas públicas;
- Participar de eventos culturais e encontros de Bandas e Festivais.

ESTRATÉGIAS DE AÇÃO

A Banda de Música será constituída com alunos-músicos, um Regente e Instrutor de Teoria musical, Percepção e Técnica instrumental.

A Banda de Música será formada obedecendo as seguintes fases:

1. Será relacionada uma equipe técnica composta por instrutores especialistas na área musical específica;
2. O corpo da Banda de Música será composto de alunos desse município da rede municipal de ensino;
3. O regente coordenará todo o processo de desenvolvimento do projeto, considerando as linhas de ação traçadas em cronograma, explicitando a fundamentação teórico-prática que deverá ser desenvolvido pelo corpo técnico – auxiliar;
4. O Curso de Formação da Banda Escola será desenvolvido no período de 01 (um) ano, obedecendo um cronograma de etapas;
5. As aulas serão aplicadas nos fins de semana, com duração de 03 (três) horas/aulas em cada turno, perfazendo uma carga horária de 12 (doze) horas/aula por semana, 48 (quarenta e oito) horas/aula por mês;
6. As aulas serão ministradas em espaço próprio para tais finalidades acima designadas;
7. Durante o período de formação a Banda de Música fará concertos didáticos experimentais, quando necessário, em colégios públicos ou praça deste município;
8. O projeto visa também fazer intercâmbio com outras Bandas e outras Instituições Culturais, no sentido de fortalecer a riqueza cultural do município, através de pesquisas que identifiquem o patrimônio musical local.

CRONOGRAMA

Curso de Formação I - será desenvolvido no período de 01 (um) ano, correspondendo a **04 (quatro) trimestres**. Ao final de cada trimestre será feita uma amostragem do aprendizado e um relatório das atividades desenvolvidas. O Curso objetiva, em seu final, a formação básica da Banda Escola do Município.

✓ Primeiro Trimestre

Musicalização I (Iniciação) - será desenvolvido em 01 (um) trimestre, sendo 01 (um) mês para a fase de seleção; 01 (um) mês para a fundamentação teórica musical e 01 (um) mês para iniciação ao instrumento musical.

✓ Segundo Trimestre

Técnica Instrumental - será desenvolvido em 01 (um) trimestre e abrangerá conteúdos de técnica instrumental e prática de conjunto.

✓ **Terceiro Trimestre**

Musicalização II - será desenvolvido em 01 (um) trimestre e abrangerá conteúdos de teoria musical e prática de conjunto.

✓ **Quarto Trimestre**

Repertório I - será desenvolvido em 01 (um) trimestre e abrangerá conteúdos de técnica instrumental e prática de conjunto, objetivando a formação de um repertório básico para a banda.

Após o **Curso de Formação** os estudantes estarão aptos às apresentações, através da Banda de Música em nível iniciante. Com o **Curso de Formação II** (Aperfeiçoamento), que será desenvolvido no período de 01 (um) ano também, acrescentando-se mais 04 (quatro) trimestres, é que alcançaram o nível profissional.

EQUIPE TÉCNICA QUE DESENVOLVERÁ O PROJETO

- Um Professor de Teoria Musical, Regente e Coordenador;
- Um Instrutor de Clarinete e Saxofone;
- Um Instrutor de Trompas e Trompetes;
- Um Instrutor de Trombones, Tubas e Bombardinos;
- Um professor de Percussão.

CUSTOS FINANCEIROS MENSAIS COM EQUIPE TÉCNICA DO PROJETO

- R\$ 2. 420,00 (dois mil e quatrocentos e vinte reais). Anexo 01

RECURSOS MATERIAIS PERMANENTES

- Sala com espaço adequado para ministrar as aulas teóricas e práticas;
- Depósito adequado para guardar os instrumentos musicais.

INSTRUMENTOS MÚSICAIS NECESSÁRIOS

- Conforme Lista em ANEXO 02 e ANEXO 04

MATERIAL DE CONSUMO

- Conforme Lista em ANEXO 03 e mais as Cópias (Xerox) do Material Didático a ser aplicado.

CONCLUSÃO

Costuma-se, entre as sociedades mais evoluídas, medir o nível de civilização de um povo pela sua evolução artística. Este projeto econômico e socialmente viável, tem o objetivo maior de contribuir para a evolução musical em nosso Município.

Falta-nos um projeto político para o desenvolvimento desta arte, da ciência do som, como a chamava Aristóteles. Estas linhas teóricas desejam atingir a prática, diminuindo nossa carência, no que diz respeito à educação musical de nossa gente.