

EDUCAÇÃO NAS PERIFERIAS URBANAS: A MÚSICA NA INTER-RELAÇÃO DAS COMUNIDADES E ESCOLAS PÚBLICAS

Dra. Maria do Carmo Barbosa de Melo  0000-0002-0899-9838

Me. Givanilson Soares da Silva  0000-0002-8783-3026

Universidade de Pernambuco

RESUMO: Nesta pesquisa tratamos da presença da música na vida dos sujeitos periféricos, e de como os ritmos musicais se fazem presentes na instituição escolar da periferia. Além disso, abordamos indiretamente as dificuldades que delimitam o trabalho pedagógico com ritmos periféricos na escola. Este artigo tem o objetivo de mapear as percepções dos professores quanto à produção musical apreciada pelos alunos, além de analisar possíveis barreiras na inserção das músicas da periferia nas práticas docentes, para tanto, foi feito um estudo exploratório em

uma escola da rede pública de ensino do Recife. Os dados foram coletados por meio de entrevistas abertas, e as análises apontaram a existência de traços antagônicos entre a música apreciada por alunos e professores, divergências marcadas pela prevalência de juízo de valor, por parte dos docentes, com relação à produção musical periférica. Concluímos, destacando a importância de uma maior reflexividade, no âmbito da formação educacional, sobre a dimensão cultural na escola e seus efeitos na aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura periférica; Produção musical; Prática docente.

INFORMAL EDUCATION IN URBAN PERIPHERIES: MUSIC IN THE INTER-RELATIONSHIP OF COMMUNITIES AND PUBLIC SCHOOLS

ABSTRACT: In this research we deal with the presence of music in the lives of peripheral subjects, and how musical rhythms are present in the school institution in the periphery. In addition, we indirectly address the difficulties that surround pedagogical work with peripheral rhythms at school. This article aims to outline the perceptions of teachers about the musical production appreciated by students, as well as to analyze possible barriers in the insertion of music from the periphery into teaching practices. The data

were collected by means of open interviews, and the analyses pointed out the existence of antagonistic aspects between the music appreciated by students and teachers, differences characterized by the prevalence of value judgments, on the part of teachers, in relation to peripheral musical production. We concluded by emphasizing the importance of greater reflectivity, in the educational background, on the cultural dimension at school and its effects on learning.

KEYWORDS: Peripheral culture; Musical production; Teaching practice.



1 APRESENTAÇÃO

A cultura periférica está presente de forma ativa na escola pública, expressando-se no modo como os alunos se vestem, na forma como se relacionam entre si, nas atitudes relativas ao próprio espaço educacional (DAYRELL, 2005). Nesse contexto, configura-se como uma maneira de ver o mundo, e pode ser apreendida, por exemplo, nos valores e crenças que circulam ao redor da produção cultural que se expressa nas letras de vários ritmos musicais presentes nas comunidades, mas, que parecem ainda ter pouca relevância pedagógica para os educadores.

Destacamos a música como um elemento importante da cultura periférica. Isso porque ela é um elemento presente nas práticas de sociabilidade dos jovens, conferindo tonalidades às formas de interação entre seus pares e com a sociedade (SEREN, 2011). Em um texto de divulgação produzido por Hermano Vianna, na estreia do programa, Central da Periferia, da TV Globo, como anúncio em vários jornais brasileiros, o antropólogo afirma que as músicas apreciadas pelos sujeitos periféricos são produzidas na periferia, para a periferia, prescindindo, assim de um “centro”, pois,

o centro apenas reclama da sua falta de qualidade musical, mas não pode mais usar o argumento de que o povo está sendo enganado por uma indústria cultural hegemônica, já que a tal indústria cultural hegemônica não tem a menor idéia do que está se passando - e parece ter perdido totalmente o contato com o que realmente faz sucesso - na periferia (2006, p. 26).

Nossa compreensão, portanto, é que uma abordagem pedagógica que tome em consideração a produção cultural da periferia, na qual se insere a maior parte dos estudantes das escolas públicas, poderia trazer benefícios não apenas para a relação professor-aluno, mas para a própria construção de conhecimentos no âmbito escolar. Nessa perspectiva, a pergunta que moveu a pesquisa articuladora desse trabalho foi: quais são os fatores que contribuem



para a criação de uma barreira (in)visível à introdução de determinados valores culturais nas práticas docentes, como é o caso da música da periferia?

Para responder a essa pergunta, delimitamos como objetivo mais amplo, analisar a percepção dos professores das escolas públicas, com relação aos gêneros musicais predominantes na periferia, e como esses são incorporados em suas práticas. Mais especificamente, procuramos analisar a percepção do professor com relação aos ritmos apreciados pelos alunos, mapeando o repertório musical tanto de discentes, como de docentes, para extrair os valores e as crenças que se configuram no tratamento que esses ritmos recebem nas práticas escolares.

2 ESCOLA E CULTURA PERIFÉRICA: BREVES APONTAMENTOS PARA UMA RELAÇÃO INDISSOCIÁVEL

A instituição escolar configura-se, na atualidade, como um locus primordial na educação dos indivíduos, além de ser, ela mesma, um espaço sociocultural, onde convivem grupos em um processo contínuo de construção e reconstrução de suas identidades. Ela funciona como campo gerador de valores, comportamentos e regras, que articulam os processos de socialização e as relações de sociabilidade vivenciadas por alunos e professores, articulando um campo de diálogo no qual as diferenças culturais são expressas, valoradas, reconhecidas ou desqualificadas.

Diante disso acreditamos ser importante pontuar o que entendemos, nesse trabalho, por cultura. Com base nas contribuições de Pérez Gómez, admitimos que

cultura [é] o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais, e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado (2001, p. 17).



Essa noção de cultura mantém relações estreitas com o campo antropológico e denota um padrão de significados transmitidos por meio do tempo e representado por símbolos. Transposta para o universo escolar, essa percepção da cultura permite problematizar o “acontecer” do processo de socialização do saber (SEREN, 2011, p. 19). Nesse sentido, Candau (2002) delimita a escola como um espaço importante para as discussões que envolvem a produção cultural e suas representações na sociedade. Posição compartilhada por Pérez Gómez (2001, p. 17) ao afirmar que é necessário que se passe a “considerar a escola como um espaço ecológico de cruzamento de culturas, cuja responsabilidade específica, [...] é a mediação reflexiva daqueles influxos plurais que as diferentes culturas” produzem de forma permanente sobre as novas gerações.

A manifestação das diferenças culturais, no ambiente escolar, pressupõe um *olhar relativizador*, capaz de contribuir para um ambiente de respeito e reconhecimento às diferenças. Relativizar significa não transformar a diferença em hierarquia (ROCHA, 1989), ampliando a reflexividade em torno dos valores, conhecimentos e práticas dos diversos grupos que compõem a sociedade.

Em todos os grupos humanos, é possível observar a utilização de meios pedagógicos como forma de transmissão do saber, possibilitando aos sujeitos compartilharem conhecimentos, símbolos e valores. Nas sociedades modernas criou-se uma sistematização desse saber, mediante modelos formais e centralizados: a escola formal. Contudo, segundo Candau:

A escola está chamada a ser [...] mais do que um locus de apropriação do conhecimento socialmente relevante, o científico, um espaço de diálogo entre diferentes saberes [...] e linguagens; [...] é no cruzamento, na interação, no reconhecimento da dimensão histórica e social do conhecimento que a escola está chamada a se situar (2000, p. 14).

Logo, é preciso ter em vista as variações e hibridismos culturais bem como as dissonâncias geradas por práticas culturais múltiplas (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009). Os processos de socialização vigentes em nossa sociedade não se configuram com base em princípios homogêneos de organização das



condutas. Entender essa situação é fundamental para uma análise coerente do gosto musical dos jovens (SEREN, 2011, p. 29), principalmente, dos jovens das periferias e da interferência da instituição escolar nesse processo, como espaço privilegiado de socialização de culturas específicas.

Isso é importante, a nosso ver, para não enredar nosso olhar para os espaços periféricos com uma “figuração constituída por imagens e semânticas negativas”, descontruindo a ideia de uma “impotência dos pobres” (CERQUEIRA, 2010, p. 20). Cabe, aqui, delimitar claramente uma posição que toma as culturas periféricas, no plural, e nega as análises de cunho moralizante, cuja regra geral remete à desqualificação dos sujeitos que habitam as periferias. Nos termos de Cerqueira (2010, p. 20),

pobres e pobreza constituem-se sujeitos e processos a serem interrogados, numa direção contrária às investigações cuja regra geral é descrever, informar ou denunciar as faces do seu infortúnio. Importa aqui abordar a potência dos pobres, sua capacidade de produzir vida na própria vida. É nesse território, entre uma ética criadora, que residem as nossas principais indagações.

Pensar a escola na sua dimensão sociocultural implica destacar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição. Situar-se na periferia requer, portanto, da escola um esforço no sentido de conhecer o universo musical periférico, criar atividades relacionadas com a realidade dos alunos, daí se aproximar da cultura dos alunos, fazer com que eles tenham espaço para expressar seus sentimentos de maneira livre de preconceitos. Especialmente, sabendo que,

os jovens enfrentam a realidade de instituições públicas que se orientam predominantemente para a oferta de conteúdos curriculares formais e considerados pouco interessantes pelos jovens. Isso implica em dizer que as escolas têm se apresentado como instituições pouco abertas para a criação de espaços e situações que favoreçam experiências de sociabilidade, solidariedade, debates públicos e atividades culturais e formativas de natureza escolar ou extraescolar (CARRANO, 2007, p. 60).



O distanciamento entre periferia e escola pública mostra-se de maneira incoerente, principalmente se partimos da concepção de que a educação se dá de maneira efetiva, quando levamos em consideração o contexto histórico-social no qual se encontra, como bem analisa Melo, ao dizer: “O problema da compreensão (...) parece ter como elemento importante a interação cultural por meio da linguagem, traçando fronteiras que delimitam alternância dos sujeitos falantes (2018, p. 35)”. Se música é linguagem, a escola precisa explorar, neste caso, a linguagem musical, como meio de interação social e, neste particular, processo de aprendizagem.

No entanto, o tratamento dessas expressões musicais juvenis, na escola, e mesmo a investigação acadêmica ainda se concentram na “crítica ideológica e estética das tendências de criação musical atual” (SEREN, 2011, p. 51), o que deixa na sombra a relação entre a sensibilidade musical (ou seja, o gosto) e as relações de sociabilidade, principalmente dos indivíduos que ainda estão em processo de formação como é o caso dos jovens. Raramente, se leva em conta o fato de que a música é um fator importante na compreensão da “aproximação ou distanciamento nas relações interpessoais” (p. 53), fornecendo elementos para a configuração de grupos identitários que afetam profundamente o cotidiano escolar.

É importante salientar que não é possível falar em periferias e não levar em consideração as condições que propiciam a formação do gosto musical de parte dos jovens que moram nesses espaços. Os problemas frequentemente vivenciados por muitos deles como famílias desestruturadas, contato precoce com as drogas e com a violência, são elementos que vêm refletidos nas músicas que uma parcela deles ouve. Paradoxalmente, contudo, os estilos musicais dos jovens das periferias só adquirem

visibilidade para os professores nas condutas inapropriadas dos alunos em sala de aula. As músicas ouvidas pelos alunos parecem ter significados como produtores de procedimentos incompatíveis à disciplina desejada na classe, sobretudo no que diz respeito à corporeidade, posta em evidência nas danças. [...] A percepção dos professores sobre os estilos musicais não se restringe a um olhar para a juventude e para suas



expressões musicais, vinculado apenas a termos geracionais, mas revelam um olhar para uma juventude situada também em termos classistas. [...] Observa-se, a presença de um imaginário, na escola, sobre a periculosidade e uma tendência a desqualificação dos moradores dos bairros pobres (VALE; SALLES, 2010, p. 378).

Essa postura gera dissonâncias nas relações pedagógicas, ao mesmo tempo em que cria obstáculos para uma cultura de respeito às culturas dos alunos que vivem na periferia. Faz-se necessário que o docente conheça a realidade do aluno, sobretudo o repertório musical que circula nos grupos juvenis das escolas públicas. Como dissemos, esse é o problema fulcral desta, procurar identificar quais os motivos que levam professores de escolas públicas a não trabalharem a produção cultural e artística apreciada pelos jovens das periferias. Parece-nos, de grande importância intensificar a reflexão sobre a compreensão da música, não só como arte, mas, também como conhecimento sociocultural, considerando ainda, o gosto musical dos jovens e a compreensão de suas escolhas.

3 BREVES INDICATIVOS SOBRE A METODOLOGIA

Nossa pesquisa ancorou-se em uma abordagem qualitativa que “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo e a subjetividade do sujeito. ” (CHIZZOTTI, 1995, p. 79). A problemática está ligada aos sujeitos da pesquisa, ou seja, um exerce influência direta sobre o outro. Logo,

o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (Idem, p. 79).

Assim, buscamos entender as relações existentes no campo de pesquisa, procurando mapear a percepção dos professores em relação aos ritmos musicais



apreciados pelos alunos, por meio de um olhar exploratório. Nossa intenção foi apenas rastrear e sondar os elementos configuradores daquela percepção e seus efeitos sobre a organização da prática pedagógica. A escolha metodológica justifica-se pela intenção de “explorar um tema, a fim de proporcionar um início, uma familiaridade com o assunto” (SEREN, 2011, p. 103). Essa autora ainda enfatiza que esse tipo de estudo é cabível quando sustenta três objetivos interconectados:

O primeiro é o de simplesmente satisfazer a curiosidade do pesquisador e do anseio de melhor captação do tema; o segundo propósito da pesquisa exploratória visa rastrear questões e problemas inerentes à temática; e finalmente desenvolver os próprios métodos que serão empregados (idem, p. 104).

Essa posição também é compartilhada por Ferreira (2007, p. 174) para quem a importância desse *olhar exploratório*, está na ênfase no qualitativo, ou seja,

com o que faz sentido para o sujeito, com o fenômeno posto em suspensão, como percebido e manifesto pela linguagem; e trabalha também com o que se apresenta como significativo ou relevante no contexto na qual a percepção e a manifestação ocorrem.

Para concretizar essa abordagem no campo, utilizamos entrevistas abertas junto a seis professores (doravante denominados P1, P2, P3, P4, P5 e P6) e dez alunos, entre onze e quinze anos (doravante denominados A1, A2, A3..., A10), do turno da tarde do ensino fundamental II de uma escola da rede municipal de ensino da cidade do Recife. A escola funciona nos turnos diurno e noturno, com turmas de fundamental I e II, além da EJA, atendendo as comunidades da Iputinga, Cordeiro, Caiara e proximidades. A instituição possui quarenta e um professores concursados e vinte e seis estagiários.

A escolha da entrevista aberta está em consonância com a abordagem adotada (SANTOS, 2009, p. 260). As entrevistas foram realizadas em duas etapas. Na primeira etapa, buscamos mapear o repertório musical dos



professores e dos alunos; na segunda, procuramos apreender a percepção dos professores com relação aos ritmos apreciados pelos jovens. Assim, o tratamento dos dados seguiu essas etapas, fazendo um uso das diretrizes mais amplas da análise de conteúdos.

4 RITMOS VALORADOS POR PROFESSORES E ALUNOS: DISTANCIAMENTOS E PROXIMIDADES

Uma primeira aproximação aos dados do campo revelou de imediato nossa primeira percepção: a cisão entre o gosto musical de alunos e professores. A preferência por determinados ritmos trouxe à tona os conflitos existentes no gosto musical dos sujeitos da nossa pesquisa. O mapeamento construído junto aos alunos revelou que eles preferem os ritmos mais particulares da “periferia”, como o brega-funk e o rap. Esses são os ritmos musicais predominantes, ocorrendo apenas algumas exceções, como música eletrônica e flashback, ritmos escolhidos por apenas dois alunos (A6 e A8).

A relação dos alunos com esses estilos musicais é tão intensa que se apresentou, para os pesquisadores, também no modo de falar e nos estilos das roupas utilizadas pelos alunos, embora esse não tenha sido um foco de nossa investigação. Interessa, então, ressaltar que a música ouvida por eles, está quase sempre relacionada aos acontecimentos que atravessam o seu cotidiano, o que gera uma dinâmica de identificação com esses ritmos:

“Brega eu escuto todo dia” A10.
“Swingueira, brega-funk e algumas românticas, porque elas têm haver [sic] comigo” A8.

Outro fator importante a ser destacado, é o papel que as famílias também exercem na construção dos gostos musicais dos alunos. Segundo eles mesmos declararam, suas famílias ouvem, predominantemente, o ritmo brega-funk. Embora os alunos também indiquem ritmos como swingueira, funk, rap e calypso como aqueles que são ouvidos em suas casas:



“Minha família toda gosta de brega e também swingueira” A1.

“Quase todo mundo lá em casa gosta de brega-funk” A5.

“Não, lá em casa, minha família toda gosta somente de calypso e também de rap” A6.

Vemos que a música funciona como um elemento que proporciona uma ligação, simultaneamente, social e afetiva entre os próprios alunos. Foi um fato corriqueiro, enquanto realizávamos as entrevistas, observar os alunos ouvindo e/ou trocando músicas por meio dos celulares. O que indica a presença dos ritmos apreciados por eles no cotidiano escolar. Todavia, o mesmo não ocorre quando partimos para falar da relação professor-aluno. Na ótica dos alunos, são poucos os docentes que usam essa ferramenta em suas aulas e quando a utilizam não levam em consideração o gosto dos alunos.

“Difícilmente, já trabalharam com umas músicas que eu nem sabia o que era, nem lembro mais” A8.

“Só, até agora, foi a professora de geografia, ela trabalhou uma música aí que eu nem sei de onde veio” A1.

Para os demais alunos, essa é uma prática inexistente nas salas de aula. Tanto A4, A9 e A10 afirmaram que seus professores nunca trabalharam com música.

“Nunca fizeram nada com música, não que eu me lembre” A4.

“Não, nunca trabalharam com música nas aulas” A9.

“Com música? Nunca teve nada não [sic]” A10.

Partimos, então, para o mapeamento dos gostos dos professores. Nesse momento, o que identificamos foi um distanciamento sensível em relação ao gosto musical dos alunos, pois, dos seis professores entrevistados todos afirmaram sua preferência pela MPB e também por ritmos como rock, música erudita, música gospel, frevo e coco. Essas foram as tendências predominantes nas falas dos professores:



“MPB, pop rock nacional e internacional e ritmos regionais (frevo, coco)” P5.

“Música gospel, internacionais e MPB” P6.

O único momento em que o gosto dos professores pareceu se aproximar dos alunos, foi antes de sua formação profissional. Alguns professores afirmaram que gostavam dos ritmos da periferia, mas que “com o passar do tempo foram mudando suas preferências” (P3), principalmente a partir do momento em que ingressam na graduação.

“Eu gostava de brega, forró, pagode, mas quando entrei na faculdade meu gosto por MPB e outros ritmos mais apurados foram [sic] ficando mais acentuados, e hoje já não escuto mais as músicas de antes, fui percebendo que existe coisa melhor” P4.

Consideramos esse um dado importante, pois, parece indicar um fenômeno ao qual denominamos de *intelectualização*. A maioria dos professores entrevistados afirmou que durante a sua graduação eles foram “abolindo esses tipos de ritmos do seu repertório musical” (P2), desvelando uma questão central na delimitação dos gostos musicais de professores e alunos: o *valor* atribuído aos ritmos.

“Esses ritmos [periféricos] fazem parte do meu passado, na adolescência eu escutei muito, mas com o tempo fui deixando de escutar, principalmente depois que comecei meu curso, fui vendo que eles eram ruins, comparados aos que eu escuto hoje” P2.

Em outras palavras, enquanto os professores preferem ritmos que possuam letras que se enquadrem dentro do padrão formal da língua, e cujos temas se prestam à transmissão de determinados conteúdos disciplinares, os jovens, por sua vez, priorizam os ritmos que estão focados em seu modo de vida e que transmitem as experiências vividas nos próprios espaços periféricos. O modo como os ritmos periféricos são tematizados pelos professores produzem



uma espécie de antagonismo que vai se revelar no tratamento que esses ritmos vão ganhar no espaço da sala de aula.

Percebemos que os alunos falam das músicas com entusiasmo, como se as músicas falassem, sobretudo, deles mesmos, de suas escolhas, de seus próprios modos de ser. O brega-funk, por exemplo, permanece criando elo entre os alunos. Por outro lado, os professores se referem às músicas dos alunos de modo negativo e, às vezes, pejorativo.

“eu gosto de pagode, funk, mas esses eles [professores] não trabalham não” A5.

Como ressalta Carrano (2007), é como se as escolas estivessem fechadas para atividades que não constem no currículo formal. Os docentes parecem estar preparados, apenas para reproduzir conhecimentos, que na maioria das vezes, não atrai a atenção, nem desperta o interesse dos alunos. Por isso, perguntamos aos alunos do nosso campo de pesquisa, se eles percebiam como é importante o desenvolvimento de atividades com ritmos de sua preferência. A resposta da maioria foi unânime: sim! Todos declararam que seria “algo proveitoso, pois, tornaria as aulas mais interessantes” (A3). As justificativas apresentadas afirmavam que:

“sim, seria interessante porque chamaria mais a atenção” A7.

“seria interessante, porque já estamos acostumados, a gente desenrolaria [sic] mais as tarefas trabalhadas em sala de aula” A8.

“seria massa[sic], porque a gente ia [sic] aprender mais” A9.

Do outro lado, metade dos professores entrevistados não haviam, no período da coleta dos dados, trabalhado com músicas em suas aulas. E dentre os que já haviam desenvolvido alguma atividade com música, eles mostraram uma “preferência por MPB” (P4). Resolvemos, então, aprofundar essa questão. Nesse momento, percebemos que o gosto pessoal do professor, que utiliza a música em sala de aula, é o que prevalece na escolha dos ritmos:



“Sim, trabalhei com música em minhas aulas; às vezes, eu trabalho, mas é sempre MPB, sempre trabalho com a Música Popular Brasileira” P3.

“Aquele [música] de Gabriel, O pensador, por exemplo, ele tem várias músicas... mas eu não sei cantar a música não, mas tem muita música dele que fala assim de mundo, de realidade, eu não sei cantar a letra, mas eu acho que é bom pra [sic] sala de aula” P1.

Curiosamente, mesmo desvelando preferências musicais plurais (rock brasileiro, música erudita, ritmos regionais, como frevo e maracatu, além do gospel, foram ritmos citados), os professores foram unânimes em relação ao fato de que para trabalhar pedagogicamente, em sala de aula, o melhor ritmo seria a MPB. A razão apresentada por esses professores é que esse é o ritmo “mais adequado” (P2).

Nesse aspecto, uma questão inquietante foi constatar que todos os docentes têm conhecimento dos ritmos que seus alunos preferem: “Claro que sei, eles todos gostam de pagode, funk, samba e bastante brega” (P5). No entanto, esses ritmos permanecem afastados das atividades com música, realizadas pelos professores.

Os fatores apontados foram os seguintes: “letras e temas inadequados” (P2), “estética musical pobre” (P3). A maioria, contudo, ressaltou o fato desses ritmos “não fazerem parte do seu gosto pessoal” (P1, P2, P5, P6), sendo que dois professores indicaram, respectivamente, “religião e o receio de perder o controle da turma” (P3 e P4). O ponto crítico dessas posições, em nosso modo de ver, está no próprio conceito de cultura compartilhado pelos professores, pois, revelam uma crença de que a música ouvida pelos alunos é marcada por uma cultura irrelevante, logo, não deve ser estimulada. Nesse sentido, talvez, questões como essas comprovem a negação da vida, das experiências e da subjetividade da música periférica que revelam diferentes formas de expressar a realidade que eles vivem, e que são deixadas de ser aproveitadas pela escola como possíveis estratégias para o ensino/aprendizagem.

Nessa direção, Moreira (2003) lembra que se trata de um modo de ver a realidade cultural dos alunos bastante comum em nossas escolas. Para esse



autor, a escola tende a perceber a cultura dos alunos e dos seus familiares geralmente como “folclore” e, no limite, esses sujeitos são apreendidos como “aculturados”.

“Veja, vocês sabem como é: muitos alunos de classe baixa não têm muita cultura. As músicas que eles ouvem também não, por isso acabam sendo um pouco da realidade deles. Então, eles acabam aderindo facilmente.” P1.

Nesse momento percebemos que a concepção do professor com relação aos ritmos apreciados pelos alunos vai além da estética musical, o argumento da falta de cultura é o que se mostra como o argumento, de fato, relevante. Isso pode ser aprendido na avaliação que os professores fizeram das letras e dos temas abordados nas músicas ouvidas pelos alunos.

“A questão não é o ritmo e sim [sic] as letras. Elas não trazem nada de bom. Além de serem muito pobres com relação a conteúdos, colocam duas palavras e pronto já é uma música” P6.

“Gosto não. Elas trazem uma ideia errada de sexualidade, da própria marginalidade. A maioria faz uma apologia à pedofilia e também ao tráfico de drogas.” P5.

Não se trata, aqui, de negar a existência de letras e temas polêmicos nos ritmos periféricos, mas, o fato de não se perceber que aquele tema poderia levar a profícua discussão com relação à vida cotidiana, a indignação, a revolta, a sexualidade, ou seja, infinitas oportunidades de ressignificar a realidade, a partir das diferenças. Talvez falte no professor a sensibilidade quanto à diversidade cultural e a predisposição para seleção de música que motive o aluno e dinamize atividades adequadas à compreensão, para evitar resultados assim:

“Seria bom mais trabalho com música, mas prefiro tarefa. [entrevistador: por que?] Porque o professor uma vez trouxe pra gente [sic] escutar e depois copiar, uma vez até fez, mas achei chato, não entendia nada daquela música.” A10.



“Eu não gosto principalmente da letra, principalmente da letra. O ritmo, às vezes, eu acho bastante repetitivo. Mas os conteúdos das letras são realmente terríveis, eles passam muito preconceito.” P3.

Os ritmos, como brega, pagode, funk e o rap, que estão presentes na periferia e que fazem parte do repertório musical dos alunos, na ótica dos professores, são considerados como não tendo “qualidade” (P4). Assim, por não fazerem parte do gosto pessoal dos professores, os ritmos periféricos acabam não sendo incorporados às atividades pedagógicas.

“Gosto muito de MPB, na verdade escuto tudo menos brega, por isso não levo pra [sic] sala” P2.

Os valores culturais dos professores prevalecem na sala de aula, reproduzindo uma visão etnocêntrica. Um fator preocupante é o fato de a religião influenciar nas escolhas pedagógicas dos professores. A sala de aula deveria ser um ambiente laico, no qual a religião do professor não poderia interferir nas escolhas e realizações das atividades. Mas, ao entrevistarmos alguns professores, percebemos que essa era uma justificativa apontada para não problematizar os ritmos periféricos apreciados pelos alunos:

“Veja, eu não escuto esse tipo de música e nunca farei atividades com elas (músicas da periferia) porque sou evangélica.” P6.

Nota-se neste depoimento, uma questão dentro da escola, dificilmente destacada, que traz na sua essência, uma postura excludente e inaceitável. O professor, na sua vida privada pode ser o que escolher ser, porém, no exercício de sua função de professor, precisa saber separar sua vida privada, e desempenhar sua profissão com ética e equidade, considerando que sua preocupação primeira deve ser com a educação, em uma realidade multicultural e desigual, logo, o fato de ser evangélica não deve isentá-la do seu compromisso de educar.



Por fim, o único motivo apresentado pelos docentes, que não gira em torno dos seus próprios valores culturais, para não trabalharem os ritmos periféricos, é o receio de perder o controle da turma.

“Eu tenho medo de, por eles conhecerem tanto a música, acabem não prestando atenção no conteúdo e se dispersem demais, fazendo bagunça e atrapalhando a aula.” P4.

Essa também é uma posição sintomática, pois, indica a percepção que o professor tem do seu trabalho pedagógico. A organização da sala de aula é tomada em uma perspectiva de controle disciplinar. Para os professores, trazer elementos do cotidiano dos alunos implicaria abrir espaço para “a distração da turma” (P5). É como se, incluir na sala de aula, elementos próximos da realidade cotidiana dos alunos, propiciasse “o desvio da atenção” (P5).

“se tivesse alguma coisa construtiva, que pudesse ser usada de forma construtiva, mas, a gente vê os alunos estão sempre batendo na porta, nas cadeiras constantemente... e de certa forma é interessante um trabalho com aquilo que faz parte da realidade deles, mas, quando a gente faz isso assim... você entende, quando você traz uma coisa da realidade, você vê que aquilo sai do controle.” P4.

Ao final das entrevistas, percebemos que há uma clareza dos professores, quanto aos ritmos musicais apreciados pelos alunos. No entanto, para eles, as letras retratam a realidade da periferia, uma realidade marcada pela ausência de cultura. Como relatou um dos docentes: “a música deles é sem cultura” (P2). Uma expressão forte, e que desvela nossa percepção de que o antagonismo entre o gosto musical apreciado por alunos e professores, expressa uma valoração negativa em relação à cultura periférica. O que evidencia a invisibilização dessa cultura no ambiente escolar. A maior parte dos professores acaba julgando essa cultura de maneira pejorativa. Falta um olhar relativizador (ROCHA, 1989), que permita extrair elementos educativos para lidar com as diferenças existentes em sala.



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desdobramento desta pesquisa nos permitiu constatar que os ritmos periféricos, de fato, fazem parte do cotidiano escolar. Mas, ao mesmo tempo, percebemos que eles permanecem no âmbito do que alguns autores denominaram de *currículo oculto* da instituição, “que é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes (...)” (SILVA, 2001, p. 78), permanecendo invisibilizados nas atividades pedagógicas. Sobre esta definição de currículo, apesar de circularem de maneira espontânea, entre os alunos, inclusive gerando processos identificatórios individuais e coletivos evidentes (DAYRELL, 2002b), os professores mantêm uma distância calculada dos ritmos periféricos, mesmo quando contemplam a música em suas práticas.

As entrevistas e análises dos dados apontaram elementos significativos à nossa inquietação inicial com relação aos fatores que contribuem para a criação de uma barreira na introdução de determinados valores culturais nas práticas docentes. Algumas objeções apresentadas pelos professores foram: esses ritmos não fazerem parte do seu gosto pessoal, sua religião e as letras inadequadas. Essas respostas mostram que a prática pedagógica ainda permanece centrada em posições culturais etnocêntricas (ROCHA, 1989), gerando tensões e conflitos que dificultam a construção de um ambiente de trocas de valores e aprendizagens democráticas. Mesmo quando se considera a pertinência das observações que as letras de muitas músicas, oriundas das periferias, são expressões de preconceito de variados matizes, isso não justificaria uma ausência ou silenciamento sobre esses ritmos.

Entendemos, então, que cabe à escola como agência de socialização e de formação crítica problematizar a esfera de nossa cotidianidade, o que tornaria as músicas criticadas pelos docentes uma ocasião vital para ampliar a esfera de reflexividades dos jovens, contribuindo para sua formação autônoma.



Por fim, lembramos que nossa pesquisa se limitou a explorar alguns dos fatores que fazem com que os professores não desenvolvam em suas práticas atividades, com ritmos da periferia, além de buscarmos perceber qual a concepção deles com relação às músicas apreciadas por seus alunos. Em nenhum momento, buscamos esgotar a temática e, por isso mesmo, estamos bastante cientes das limitações. No entanto, consideramos que, mesmo incipientes, os dados indicam a urgência de repensarmos, durante nossa formação profissional, a relação que estabelecemos com a cultura periférica, de modo amplo, e com as músicas da periferia, de modo mais estrito, visto tratar-se de uma dimensão central da vida dos alunos.

A música é um elemento muito rico da produção e das práticas culturais. Como tal, a música não deveria ser abordada, pelas escolas, apenas como um meio para transmitir determinados conteúdos. Os ritmos periféricos e a cultura das periferias carregam questões que tocam diretamente o próprio funcionamento da escola na contemporaneidade. Tocamos apenas em alguns aspectos dessa temática. Acreditamos ser possível e necessário o desenvolvimento de outras pesquisas que ampliem os resultados aqui apresentados, como: a influência da mídia na [des]valorização dos ritmos e sujeitos periféricos, o lugar da cultura periférica no Projeto Político Pedagógico das escolas públicas e a cultura periférica na construção da identidade.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos R.; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura rebelde**. Escritos sobre educação popular ontem e agora. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s)**: uma aproximação. Educ. Soc., 79: 125-161, 2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.



CARRANO, Paulo C. Rodrigues. Educação de Jovens e Adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, p. 55-67, ago. 2007.

CERQUEIRA, Monique Borba. **Pobres, resistência e criação**. São Paulo: Cortez, 2010.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 117-136, jun. 2002a. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100009&lng=en&nrm=isso. Acesso em: 18 ago. 2020.

DAYRELL, Juarez. **Juventude e produção cultural na periferia de Belo Horizonte**, 2002b.

DAYRELL, Juarez. **A Música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Minas Gerais: Editora UFMG, 2005.

FERREIRA, Mariana Tavares. **A experiência do Self em William James e no Budismo e da abordagem transpessoal: análise de uma experiência de formação humana integral**. Universidade Federal de Pernambuco, programa de Pós-Graduação em Educação. Curso de Doutorado, Recife, 2007.

MELO, Maria do Carmo Barbosa de; LEWIS, Susan. **Para Pensar o Ensino de História – Velhos e Novos Saberes e os Desafios das Práticas Docentes**. Pernambuco: EDUPE, 2018.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. **O que é etnocentrismo**. São Paulo: Brasiliense, 1989. Col. Primeiros Passos. p. 7-22.

SANTOS, Izequias Estevam. **Manual de Métodos e técnicas de pesquisa científica**. Niterói, RJ: Impetus, 2009.

SEREN, Lucas. **Gosto, música e juventude**. São Paulo: Annablume, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Quem escondeu o currículo oculto. In: **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte, Autêntica, 1999: 77-152.



VALE, F. F. do; SALLES, L. M. F. **Jovens de periferia, estilos musicais e cotidiano escolar.** *EccoS*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 365-384, jul./dez. 2010.

VIANNA, Hermano. **Central da Periferia.** *Jornal O Globo*. Rio de Janeiro, 08 de abril de 2006, p. 26.

Recebido em 29-09-2020

Aceito em 09-12-2021

