DOI 10.20504/opus2019c2520

Educação musical e políticas públicas para proteção social básica e medidas socioeducativas envolvendo adolescentes na cidade de São Paulo

Margarete Arroyo
Caio Chiarini
Denise Yamaoka
(Universidade Estadual Paulista, São Paulo-SP)

Resumo: O objetivo deste artigo é discutir as implicações para o campo da educação musical de duas pesquisas que estabeleceram diálogos entre esse campo e políticas públicas voltadas a adolescentes: uma para proteção social básica e outra para medidas socioeducativas. Ambas foram realizadas na cidade de São Paulo, em instituições responsáveis por colocar em ação essas políticas, respectivamente, os Centros para Crianças e Adolescentes e a Fundação Casa. As investigações são do tipo qualitativo, estudos de casos múltiplos, uma focalizando a razão de as práticas musicais com adolescentes estarem em contextos de proteção social básica, e outra centrada na construção, pelos educadores musicais, de suas ações pedagógico-musicais em cenário de medidas socioeducativas voltadas a adolescentes em conflito com a lei. A discussão proposta neste artigo volta-se para a presença da educação musical em dois cenários que compartilham aspectos comuns, regidos por políticas públicas que contextualizam as práticas musicais neles realizadas. Juntar esses dois estudos em um mesmo texto também decorre do interesse em colocar lado a lado práticas musicais envolvidas em dois ambientes de infeliz relação: um que visa evitar que meninas e meninos adolescentes, vítimas das injustiças sociais no Brasil, cheguem à situação extrema de serem considerados infratores, condição no segundo cenário, e, aí, tenham sua liberdade cerceada. Como implicações desses diálogos entre educação musical e políticas públicas estão a relevância de situar práticas musicais no âmbito macropolítico, visando a uma maior consciência do papel delas nos cenários, bem como nas atuações de educadores musicais.

Palavras-chave: Educação musical. Políticas públicas. Adolescentes. Proteção social básica. Medidas socioeducativas.

Music Education and Public Policies for Primary Social Protection and Socio-Educational Measures Involving Adolescents in the City of São Paulo

Abstract: The purpose of this paper is to discuss the implications for the field of music education from two research projects that established a dialogue between music education and public policy for adolescents: one focused on primary social protection and the other on socio-educational measures. Both studies were conducted in the city of São Paulo at institutions responsible for implementing these policies, respectively, the Centers for Children and Adolescents and the CASA Foundation. The investigations are qualitative multiple case studies, one focusing on the reason why the music education practices for adolescents lie within a context of primary social protection and the other focusing on the construction, by music educators, of their musical and pedagogical activities within a scenario of socio-educational measures for adolescents in conflict with the law. The discussion proposed in this article addresses the presence of music education in two scenarios that share common aspects governed by public policies that contextualize the music education practices used in these scenarios. Bringing these two studies together in the same text also stems from the interest in placing side by side the music practices involved in two unfortunately related environments: one that aims to prevent adolescent girls and boys who are victims of social injustice in Brazil from reaching the extreme situation of being considered criminal offenders, the condition of the second scenario, and then having their freedom restricted. The implication of the dialogue between music education and public policy is the relevance of situating music education practices within a macropolitical context aiming at greater awareness of the role of the music practices in these scenarios, as well as in the performance of music educators.

Keywords: Music education; public policy; adolescents; primary social protection; socio-educational measures.

ARROYO, Margarete; CHIARINI, Caio; YAMAOKA, Denise. Educação musical e políticas públicas para proteção social básica e medidas socioeducativas envolvendo adolescentes na cidade de São Paulo. *Opus*, v. 25, n. 3, p. 446-473, set./dez. 2019. http://dx.doi.org/10.20504/opus2019c2520

Caio Chiarini foi bolsista CAPES. Os autores estão vinculados ao Grupo de Pesquisa "Aprendizagens musicais na contemporaneidade" – Apremus –do Instituto de Artes da UNESP.

Submetido em 30/08/2019, aprovado em 31/10/2019.

A proteção social básica e as medidas socioeducativas são políticas públicas brasileiras voltadas para crianças e adolescentes, no primeiro caso, e para adolescentes, no segundo. Este artigo objetiva discutir algumas implicações para a educação musical de duas pesquisas, cada qual elaborada por dois dos autores deste texto, nos diálogos que estabeleceram entre educação musical e proteção social básica (YAMAOKA, 2018) e educação musical e medidas socioeducativas (CHIARINI, 2017). Ambas as investigações foram realizadas na cidade de São Paulo e envolveram adolescentes, meninas e meninos[1]. A ênfase que damos aqui recai sobre a relevância de educadores musicais conhecerem as macropolíticas[2] às quais seus contextos de trabalho são uma dimensão e, assim, entenderem as demandas específicas à sua atuação.

O estudo de Yamaoka buscou compreender acerca da presença das práticas musicais[3] com adolescentes em cenários de ações socioassistenciais que visam à proteção social básica. Esses cenários são três Centros para Crianças e Adolescentes (CCA). A pesquisa de Chiarini focalizou a construção do próprio trabalho pedagógico empreendida por nove educadores musicais atuantes em unidades da Fundação de Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação Casa), instituição de internação de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas[4] decorrentes de ato infracional[5].

De modo geral, as instituições responsáveis por colocar em ação essas políticas contemplam, em grande parte, a realização de oficinas de música, aulas de instrumento, grupos instrumentais e vocais, entre outros. Exemplos de instituições que visam à proteção social básica são aquelas que desenvolvem projetos sociais, presentes de modo acentuado em todo o Brasil desde a década de 1990. As instituições responsáveis pelas medidas socioeducativas são as de internação, provisória ou não, de adolescentes, como a Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação Casa), no estado de São Paulo.

As práticas musicais em projetos sociais têm sido amplamente estudadas no campo da educação musical, porém, pouca atenção é voltada para instituições responsáveis pelas medidas socioeducativas[6].

O estudo do tema que focaliza música e ações sociais tem levantado alguns questionamentos. Maura Penna problematiza que tipo de educação musical tem sido realizada nesses contextos:

[1] Utilizamos o termo adolescente neste artigo pois é o que as instituições, *locus* das pesquisas, utilizam. Também é o termo que compõe as políticas em foco. Em termos legais, é adolescentes no Brasil, meninas e meninos entre 12 e 18 anos de idade (Estatuto da Criança e do Adolescente).

[2] Macropolítica é entendida, neste artigo, como políticas de governo ou de Estado.

[3] A opção por denominar processos de aprendizagem e ensino de música como práticas musicais fundamenta-se no que tem sido um paradigma da educação musical contemporânea: aprende-se música praticando música. Por prática musical entendemos mais do que produzir com sons; significa também produzir entendimentos de ser e estar no mundo (ARROYO, 1999). Também denota o sentido de musicar construído por Christopher Small (1999).

[4] Essas investigações ocorreram quando tanto a política nacional de assistência social quanto a de medidas socioeducativas em vigência foram, em grande parte, elaboradas nos governos dos presidentes Lula e Dilma (2003-2016).

[5] De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), Art. 103, "Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal".

[6] Foram localizadas as seguintes investigações sobre práticas musicais nesse contexto: Pardue (2004), Hikiji (2006), Fernandes (2012), Dable (2012), Costa Júnior (2014), Musauer (2018).

> Diante das necessidades prementes dos grupos atendidos por tais projetos, que enfrentam precárias condições de vida, com alternativas de realização pessoal, profissional ou social extremamente restritas, parece fácil considerar qualquer abordagem [de ensino de música] como válida, qualquer contribuição como positiva. Mas isto pode acabar nos levando de volta à visão redentora da arte e da música […] (PENNA, 2006: 38).

Entretanto, é na contramão desta "qualquer abordagem" de educação musical que os autores deste artigo se posicionam. Também se alinham com a preocupação de Vânia Müller (2004) de que educadores tenham um posicionamento crítico acerca dos assistencialismos que têm marcado ações que envolvem populações excluídas dos direitos sociais.

> Minha preocupação nesse sentido é com os assistencialismos que podem estar envolvendo os educadores musicais, oficineiros, trabalhadores em música em geral que, ingenuamente, podem estar colaborando com a fixidez do sistema, naqueles trabalhos em música movidos pelas promessas de salvar das drogas, tirar da rua, tirar do mundo do crime, trocar o "trabalho" com o tráfico de drogas pelo "trabalho" com música, dar um futuro etc. (MÜLLER, 2004: 56).

Carlos Kater (2004) chamou atenção para o subaproveitamento das potencialidades das práticas musicais nas ações com fins sociais. Os resultados das pesquisas de Yamaoka e Chiarini indicam o potencial do musicar articulado às ações sociais.

Outro aspecto relativo à produção na área da educação musical refere-se à escassez de estudos de políticas públicas que incorporam práticas musicais nas suas ações e que este artigo busca ressaltar.

A razão de juntar em um mesmo texto essas duas pesquisas desenvolvidas entre 2015 e 2018 decorre do interesse de colocar, lado a lado, práticas musicais envolvidas em dois ambientes de infeliz relação: um que visa evitar que meninas e meninos adolescentes, vítimas das injustiças históricas no Brasil, cheguem à situação extrema de serem julgados infratores, condição no segundo cenário, e, aí, tenham sua liberdade cerceada. Em ambos os contextos, adolescentes ficam limitadas(os) em seus direitos de viver com dignidade essa fase da vida e todo o seu potencial. Também é nosso interesse chamar atenção para a ausência, na formação inicial de educadores musicais, do estudo acerca da aprendizagem e ensino de música que ocorre no âmbito das medidas socioeducativas.

Ciclo de políticas

Yamaoka e Chiarini realizaram estudos que permitiram conhecer dimensões micro dos cenários em foco, porém articuladas com as políticas públicas, entendidas aqui como macropolíticas, que regulamentam as ações locais. Conforme mencionado, entendemos que as práticas musicais nesses contextos são uma dimensão das respectivas políticas públicas em cada cenário. Para esclarecer essa relação, recorremos ao ciclo de política de Stephen Ball e Richard Bowe (1992 *apud* MAINARDES, 2006).

Antes de avançarmos nessa discussão, trazemos algumas referências que auxiliam na compreensão das políticas públicas de modo geral, situando, assim, as políticas da proteção social básica e a das medidas socioeducativas.

O termo "política" é entendido neste artigo como discurso e como texto. Como discurso, implica "práticas que constituem o objeto de que falam [e] que estabelecem as regras do jogo em que se dão as lutas em torno de significados" (LOPES; MACEDO, 2011: 260). Como texto, "entende as políticas como representações que são codificadas de maneiras complexas [… sujeitas à] pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores" (MAINARDES, 2006: 53).

As políticas públicas, como discurso e texto, "após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação" (SOUZA, 2006: 26).

O ciclo de política de Stephen Ball e Richard Bowe (*apud* MAINARDES, 2006) permite detalhar mais alguns aspectos acerca das políticas públicas. De acordo com Ball e Bowe (*apud* MAINARDES, 2006), as políticas são dinâmicas e controversas, requerendo dos pesquisadores que sejam analisadas nas suas articulações macro e micro, conforme entendemos que Yamaoka e Chiarini fizeram.

O ciclo de política é composto por cinco contextos inter-relacionados, atemporais e não sequenciais: contextos de influência, de produção de texto, da prática, dos resultados/efeitos e de estratégia política (MAINARDES, 2006). Todos esses cinco contextos foram identificados no âmbito das duas pesquisas, identificações que estão sinteticamente descritas a seguir.

O contexto de influência se refere a "onde as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos" (Estado brasileiro e governo federal); o contexto de produção de texto diz respeito aos "textos políticos" que "representam a política" e que tomam diferentes formatos, entre eles "textos legais oficiais, textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos", entre outros (Estatuto da Criança e do Adolescente, por exemplo); o contexto da prática, que "é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original" (CCA e Fundação Casa); o contexto dos resultados/efeitos que "preocupa-se com justiça, igualdade e liberdade individual" (no caso das duas pesquisas em foco, resultados e efeitos das ações vinculadas às políticas da proteção social básica e das medidas socioeducativas) e o contexto da estratégia política que "envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada" (ações sobre os resultados das políticas a partir do que foi identificado por meio de pesquisas) (MAINARDES, 2006: 51 e 55).

O ciclo de políticas proposto por Stephen Ball e Richard Bowe (MAINARDES, 2006) indica que as políticas não são inquestionáveis. Por exemplo, no âmbito das práticas (micropolíticas), as políticas públicas são problematizadas, o que abre oportunidade de educadores musicais interferirem coletivamente nessas políticas[7].

[7] O "Movimento Quero Educação Musical na escola" (SOUZA, 2010) foi um exemplo de interferência.

Política de assistência social

Sob a política nacional de assistência social, o campo empírico de Denise Maria C. Yamaoka são os três Centros para Crianças e Adolescentes (CCA) localizados na região central da cidade de São Paulo. Nesses Centros, o trabalho socioassistencial com as(os) adolescentes[8] visa à proteção social básica desse grupo etário.

Os Centros para Crianças e Adolescentes (CCAs) são uma das instâncias da política nacional de assistência social em vigor à época da pesquisa. Apesar de política pública, esses CCAs são sediados em instituições conveniadas, como igrejas e organizações não governamentais, entre outros.

A Constituição Federal de 1988 foi um marco importante para a assistência social, pois lhe conferiu a condição de política pública, constituindo, assim, o tripé da seguridade social (saúde, previdência social e assistência social). Em 1993, sob governo do presidente Itamar Franco, foi promulgada a Lei Orgânica de Assistência Social (Loas) nº 8.742, a qual regulamenta a garantia dos direitos socioassistenciais.

Em 2004, a Política Nacional de Assistência Social (PNAS) foi modificada no governo Lula (BRASIL. MDS, 2004: 71). A reforma da PNAS implicou a implementação do Sistema Único de Assistência Social (Suas) em 2005, o qual organiza os serviços de assistência social no Brasil nos níveis municipal, estadual e federal.

A Política Nacional de Assistência Social, como uma política de segurança social, age em prol da proteção social por meio de serviços socioassistenciais. Conforme disposto nas PNAS (BRASIL. MDS, 2004: 31), "a inserção na Seguridade Social aponta, também, para seu caráter de política de proteção social articulada a outras políticas do campo social, voltadas à garantia de direitos e de condições dignas de vida".

O Quadro 1 mostra a estrutura hierárquica dessa política desde sua formulação no âmbito federal até seu campo de ação, nos municípios.

Política Nacional de Assistência Social
Sistema Único de Assistência Social
Proteção Social Básica
Centros de Referência de Assistência Social (Cras)
Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV)
Centro para Crianças e Adolescentes (CCA)

Quadro 1: Estrutura hierárquica das instâncias da Política Nacional de Assistência Social.
Fonte: Yamaoka (2018).

[8] Este artigo adota essa identificação de gêneros devido ao nosso compromisso político de dar visibilidade às mulheres ocultadas na língua português oficial. Essa invisibilidade no discurso verbal se estende para a invisibilidade social, cultural e histórica.

Por proteção social entendemos o que expõe Di Giovanni (1998 *apud* BRASIL. MDS, 2004: 31): "[…] as formas "institucionalizadas que as sociedades constituem para proteger parte ou o conjunto de seus membros. Tais sistemas decorrem de certas vicissitudes da vida natural ou social, tais como a velhice, a doença, o infortúnio, as privações […]".

Visando a emancipação da população assistida, a PNAS, por mediação dos trabalhadores sociais, articula uma participação mais ativa da comunidade, estabelecendo, entre seus participantes, relações em busca do bem-estar comum. Essa busca se refere ao direito de acesso para equilíbrio da distribuição de bens, sejam eles materiais ou imateriais, assim como promove a articulação entre outras políticas sociais em prol da garantia de direito à população em situação de risco e vulnerabilidade social. Segundo Sposati (2009: 30), "[…] os riscos provocam padecimentos, perdas, como privações e danos, como ofensas à integridade e à dignidade pessoal e familiar, por isso conhecer onde os riscos sociais se assentam é seguramente matéria primordial para aqueles que trabalham com proteção social."

Já a vulnerabilidade social

> diz respeito à densidade e à intensidade de condições que portam pessoas e famílias para reagir e enfrentar um risco, ou, mesmo, de sofrer menos danos em face de um risco. Seria até a vivência de situações de quase-risco. A vulnerabilidade, como o risco, também tem graduação, ao abranger os mais e os menos vulneráveis, isto é, os mais e os menos sujeitos a um risco; ou a serem mais, ou menos, afetados quando a ele expostos. Portanto, podemos identificar dois planos: o das fragilidades e o da incapacidade em operar potencialidades. No caso, atuar com vulnerabilidades significa reduzir fragilidades e capacitar as potencialidades. Esse é o sentido educativo da proteção social, que faz parte das aquisições sociais dos serviços de proteção (SPOSATI, 2009: 35).

Denise Yamaoka, baseada em Sposati (2009), ressalta que há incompreensão na distinção entre "ações assistencialistas" e "atenções assistenciais". As "ações assistencialistas" são aquelas guiadas por caridade, normalmente filantrópicas. As "atenções assistenciais" são entendidas como

> […] política de garantias de direitos de prevenção e proteção social através de serviços, benefícios, programas, projetos, monitoramento e trabalhos sociais que previnem, reduzem situações de risco social e pessoal; protegem pessoas e famílias vulneráveis e vitimizadas independente de idade, sexo, raça, etnia, renda; criam medidas e possibilidades de ressocialização, reinserção e inclusão social; monitoram exclusões, vitimizações, vulnerabilidades e riscos sociais da população (SPOSATI, 2007: 449).

Proteção social básica, CCAs e educação musical

O Centro para Crianças e Adolescentes é uma modalidade dos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) gerenciados pela Prefeitura de São Paulo em convênio com

instituições privadas. Portanto, é uma instituição que visa à proteção social básica, cujo "paradigma", de acordo com Sposati (2009: 42),

> […] rompe com a noção dos cidadãos como massa abstrata e os reconstrói a partir da realidade de sua vida. Opera a partir de potencialidades, talentos, desejos, capacidades de cada um, dos grupos e segmentos sociais. A proteção social da assistência social age sob três situações: proteção às fragilidades/vulnerabilidades próprias ao ciclo de vida; proteção às fragilidades da convivência familiar; proteção à dignidade humana e combate às suas violações.

Na cidade de São Paulo existem 493 CCAs, os quais disponibilizam 73.300 vagas. Neles são realizadas "experiências lúdicas, culturais e esportivas como formas de expressão, interação, aprendizagem, sociabilidade e proteção social" (SÃO PAULO, 2019).

Esses Centros atuam em duas modalidades: centro para crianças de seis a onze anos e onze meses e centro para adolescentes de doze a quatorze anos e onze meses. Apesar dessa divisão das modalidades, as crianças e adolescentes atendidos pelos CCAs convivem no mesmo espaço. A duração de atendimento no serviço em contraturno escolar é de nove anos e equivale à duração do ensino fundamental obrigatório da educação básica nacional. Entre os objetivos específicos a serem cumpridos pelos CCAs, estão:

> Prevenir a institucionalização e a segregação de crianças e adolescentes, especialmente aquelas com deficiência, assegurando convivência familiar e comunitária; promover acesso aos serviços das demais políticas públicas, em especial serviços de educação, saúde, cultura, esporte e lazer existentes no território; disponibilizar informações sobre direitos e participação, oportunizando o exercício de cidadania; estimular a reinserção e permanência da criança e adolescente no sistema educacional; assegurar espaço para convívio grupal, comunitário e social, e o desenvolvimento de relações de solidariedade e respeito mútuo; incentivar a participação na vida cotidiana do território desenvolvendo competências para a compreensão crítica da realidade social e do mundo contemporâneo; desenvolver ações com as famílias para o fortalecimento de vínculos familiares e sociais, visando a proteção e o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes (SÃO PAULO, 2012: 54).

Conforme exposto, Yamaoka buscou compreender por que as práticas musicais estão presentes no âmbito da proteção social básica e quais os seus sentidos no contexto dos três Centros para Crianças e Adolescentes (CCAs) onde se inseriu. Yamaoka desenhou um estudo de casos múltiplos do tipo qualitativo realizado por meio de observações diretas, entrevistas por pauta e informais com as(os) adolescentes e profissionais dos Centros, cadernos de anotações e diários de campo[9]. O Quadro 2 informa mais acerca desse cenário:

[9] Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa: CAAE: 64925617.3.0000.5398.

CCA	Instituição conveniada	Educador musical ou oficineiros	Práticas musicais desenvolvidas	Número total de crianças e adolescentes atendidos no CCA	Número dos que participam das práticas musicais
CCA 4	Instituição católica Mantém parceria com GSM[10]	Gilberto[11] (oficineiro)	Oficinas de Violão	240	Oferecimento de até 10 vagas por turma/horário, podendo atender até 70
CCA 7	Instituição católica	Cristiano (educador musical)	Aulas de musicalização; aulas de bateria; aulas de violão.	420	Todos participam ao menos uma vez por semana.
CCA 3	Instituição católica	Danilo (oficineiro)	Oficinas de musicalização; oficinas de violão.	240	Todos participam ao menos uma vez a cada quinze dias.

Quadro 2: Acerca dos CCAs, campo empírico da pesquisa. Fonte: Yamaoka (2018).

O referencial teórico utilizado na interpretação do que foi registrado esteve baseado na ideia da educação musical como justiça social e no conceito de "convivência social como método do trabalho na proteção social básica" (TORRES, 2013: 39).

Para Estelle Jorgensen (2015: 41), "a educação musical está preocupada com questões de justiça porque ela é uma faceta da política cultural e pública". Fundamentada nessas ideias, discussões acerca da relação educação musical e justiça social começam a aparecer na década de 1990, principalmente na América do Norte, e destacam as questões de igualdade de gênero, raça e classe social. Também buscou-se defender o acesso à educação musical a todos de forma igualitária e instigar o questionamento das iniquidades dentro das estruturas sociais, além de lutar pela erradicação de ideologias de dominação e situações de opressão. Essas discussões impulsionaram os estudos para além das questões da inclusão e diversidade; elas também abriram caminhos para a ação política, a atitude crítica e o empoderamento dos atores engajados na educação musical em contextos sociopolíticos.

A educação musical com foco no desenvolvimento social se alinha com o propósito da política de proteção social básica. Nesse quadro teórico, uma questão norteou a pesquisa: Considerando a perspectiva de justiça social, as práticas musicais promovem o usufruto de direitos e garantem a equidade de acesso a bens materiais, imateriais e, também, ao bem-estar social em favor do desenvolvimento de potencialidades dos adolescentes atendidos nos CCAs?

[10] Guri Santa Marcelina (GSM): Projeto sociocultural de ensino musical da Secretaria de Cultura do Governo do Estado de São Paulo, gerido pela OS (Organização Social) Santa Marcelina Cultura. As parcerias dos CCAs com o GSM concretamente ocorrem com os adolescentes participando de práticas musicais em unidades do próprio GMS, como aulas coletivas de instrumentos orquestrais, canto, violão, prática coral e aulas de teoria.
[11] Todos os nomes dos participantes nas duas pesquisas são fictícios.

A ideia da convivência social como método da proteção social básica é defendida por Abigail Torres (2013), fundamentada na teoria dos vínculos de Serge Paugam (2008) e na teoria do reconhecimento social de Axel Honneth (2009). A autora define a convivência como "processo sociorrelacional que contém possibilidade de ampliar a proteção social de sujeitos, famílias, grupos e segmentos populacionais" (TORRES, 2013: 10). No âmbito da assistência social, a convivência social "[…] é direção, é método, é conteúdo de trabalho para ampliar, diversificar e sustentar vínculos como resultados" (TORRES, 2013: 39).

Torres pontua que, para Paugam, a importância de se discutir os vínculos se refere à sua capacidade de tanto indicar condições de reconhecimento e de proteção social quanto desrespeito e desproteção, no caso dos vínculos não existentes ou fragilizados. Sendo assim, o padrão máximo desejável de proteção social é aquele no qual todos os vínculos na trajetória do sujeito estão fortalecidos.

Na teoria do reconhecimento social, Honneth indica que "os padrões de reconhecimento desencadeiam nos indivíduos atitudes positivas para com eles mesmos que decorrem de suas relações imediatas e se configuram" em autoconfiança, autorrespeito e estima social (TORRES, 2013: 55).

No desenrolar da pesquisa, Yamaoka foi compreendendo a atuação das práticas musicais como meio gerador de convivência e fortalecedora de vínculos das(os) adolescentes atendidas(os) pelos CCAs, como os depoimentos a seguir permitem observar. Esses depoimentos também possibilitam uma incursão nas práticas musicais realizadas nesses contextos.

> *Flávia – Meu nome é Flávia, tenho 13 anos e entrei aqui em 2012... vai fazer seis anos que eu tô aqui. Aqui a gente faz recreação, joga futebol, queimada, vôlei... a gente tem aula de música, aula de informática, tem tipo um reforço e várias e várias e várias outras coisas. Faço aula de música desde que entrei no espaço. Tem várias coisas que a gente aprende. A gente aprende, é... a tocar instrumentos... fazer som assim... com o nosso corpo, assim, sabe? Com coisas descartáveis, a gente aprende a fazer os instrumentos com os descartáveis... ah... canto tem bastante também... é isso...*

> *Renan – Meu nome é Renan, tenho 14 anos e estou há sete anos aqui no CCA. Antes de começar as aulas de violão, eu tocava cavaquinho; achava que as aulas de violão seriam iguais às aulas de cavaquinho. O professor me mostrava no instrumento como que toca, e daí eu fazia igual. Mas no violão, não, eu também tô aprendendo a ver as notas na folha, é difícil. Ah, eu tô tentando fazer uma música, mas tá difícil, porque eu mudo de assunto assim do nada… mas tô tentando aprender. Eu gosto de ouvir rap por causa da mensagem que passa, acho que ajuda assim a pensar sobre as coisas assim do dia. Pra mim, fazer música é tocar o que tô sentindo…*

> *Anderson (na sua fala com sotaque angolano) – Meu nome é Anderson, tenho 12 anos, sou da Angola. Um pouquinho lá, como posso falar, a gente estava bem, mas só que a gente não sabe o que vai acontecer no futuro, né? Só que a gente vive num momento bem, mas no futuro que acontece alguma coisa que manda a gente pra trocar país ou fazer outras coisas. Cheguei pra cá próximo ao ano passado, dia 26 de março de 2017. Sou filho único, minha mãe veio comigo e meu pai ficar na Angola. Esse aqui [o CCA] a gente tava no abrigo ainda, aí eles descobriram assistência social lá, aí me matriculou a gente pra cá.*

As(Os) adolescentes que frequentam os CCAs são de famílias moradoras de locais precários do centro da cidade de São Paulo, como prédios invadidos e cortiços. Nos últimos anos, somaram-se a essa população novos imigrantes, como os vindos da Bolívia, Paraguai, Haiti e refugiados de guerra na Síria e na África. As vulnerabilidades e desproteções identificadas no trabalho de Yamaoka dizem respeito à fragilidade de vínculos familiares, a condições de moradias precárias, desproteção gerada pela má distribuição de renda, situações de opressão e preconceitos.

Em conversa com Luiza, 12 anos, a fragilidade nos vínculos familiares pôde ser observada.

> *Luiza – O meu pai, eu acho que eu não vejo há oito anos. Não, péra! A última vez que eu vi ele acho que foi em 2012... Isso. Nesse dia ele já tava cheio de piercing, cheio de tatuagem. Tipo, o meu pai, ele escutava black, só que não era aqueles tipo normal. Assim, era aqueles lá bem pesados, ele... tipo, antes ele nem gostava de fumar nem nada, agora ele colocou um montão de piercing na cara e ele não escuta mais nenhuma música sem ser reggae e black...*

Durante as observações, Yamaoka percebeu que as práticas musicais vêm se estabelecendo nos três CCAs pesquisados porque, além da verba provisionada pela Prefeitura de São Paulo para o oferecimento de oficinas culturais, abarcam interesses das filosofias cristãs das instituições conveniadas. Estas fomentam a prática musical como uma ferramenta pedagógica por entenderem ser de interesse individual dos adolescentes, bem como imprescindível no trabalho social, visando ao desenvolvimento das(os) adolescentes.

Mesmo que as políticas de assistência social promovidas pelo Estado brasileiro tenham caráter laico, de fato, elas acabam sendo moldadas por interesses próprios dos contextos nas quais elas são efetivadas, como no caso das três unidades de CCAs, campo desta pesquisa.

Atenta a esse cenário de múltiplas forças, as observações e narrativas envolvendo as práticas musicais realizadas pelas(os) adolescentes foram desvelando-as como fortes elementos de convivência social e fortalecimento de vínculos.

> *O aluno vem para cá, e ele tem uma ação, vamos dizer, musical. Então ele vai ter uma prática musical muito intensa aqui, sempre pra tocar para o outro. Não se aprende música para si próprio, ficar trancado no quarto, isso a gente fala muito pra eles. A música precisa ser posta em prática para o outro, e isso é parte da ação (Gilberto, oficineiro, CCA4).*

Torres (2013) define a convivência social como processo relacional, por meio do qual cada indivíduo amplia sua rede social, com a potência de constituir relação que protege ou desprotege, que cria autonomia ou subordinação, valorização ou desrespeito. A autora reconhece no convívio um processo que, para caminhar no sentido da proteção social, deve supor vontades, escolhas e desejos distintos em cena, relações que se estabelecem em diferentes espaços (contíguos ou próximos, virtuais ou íntimo, familiar ou em território público e coletivo) e ao longo do tempo.

Os recortes que seguem do caderno de campo e da transcrição das entrevistas descrevem situações que mostram como as práticas musicais, a partir do interesse, viabilizam relações entre os sujeitos. O momento retratado no CCA7 é o do "intervalo musical", uma atividade de integração por meio da música que acontecia uma sexta-feira por mês. Nessa ocasião, os instrumentos ficavam disponíveis para quem quisesse tocar. As pessoas "se inscreviam" colocando em uma folha o nome da música e quem iria tocar. Nesse dia, vários adolescentes se inscreveram.

> Logo o espaço se encheu de sons. A plateia formada por estudantes e funcionários se agitou. Alguns dançavam e cantavam junto dos seus colegas e revezando no palco.
> Atuando como protagonistas da atividade, as(os) adolescentes iam mostrando no palco o resultado de seus estudos ao tocar para seus colegas, participando da organização da atividade, arrumando o espaço, cuidando e transportando os instrumentos, ajudando na montagem do palco, interagindo com pessoas de diversas idades e gerações, compartilhando e vivenciando diversas sonoridades, ampliando repertório.
> Senti também o envolvimento completo dos funcionários na atividade musical. Era um clima bem amigável, de incentivo. Notava-se que havia, sim, algumas inseguranças e vergonha de quem iria subir ao palco para se apresentar, mas em momento algum senti qualquer tipo de "hostilidade". Pelo contrário, todos incentivaram, pediam até para alguns jovens (que pareciam se apresentar com frequência) subirem ao palco e pediam canções para eles, batiam palmas, dançavam e se divertiam (Diário de campo, 10 mar. 2017).

Yamaoka interpretou que essa cena corrobora com a descrição de Torres (2013) de convivência social e demonstra que a prática musical medeia processos relacionais de forma ampla. Entre eles, o afeto e a amizade que "pressupõe[m] oportunidade de dialogar sobre sofrimentos, aflições, planos, dúvidas, enfim, sobre sentimentos que no diálogo entre amigos são sempre considerados como muito importantes, o que amplia a confiança do valor que se tem para o outro" (TORRES, 2013: 65). O relato de Anderson (12 anos), o menino angolano, traz alguns desses processos.

> *Como foi o primeiro dia que me apresentei (na bateria), eu tinha medo no coração, eu falei: "Nossa, se eu errar agora, na frente das pessoas, o que que eu vou fazer agora?" Mas, quando chegou o dia, eu ia faltar, aí falou: "Não! Não posso fazer isso, porque o Cristiano [educador musical] gastou o tempo dele, me ensinou, e aí eu vou faltar depois? Tem que ir!" (risos). Aí foi, criei coragem, volto pra cá, aí apresentei! Foi tudo legal, tudo bem, e aí eu fiquei com alegria tanto, nossa! Aí a gente se tornou amigo também. Aí esse ano Cristiano está me ensinando o violão (Anderson, 12 anos).*

Junto a esse aspecto relacional, as práticas musicais também possibilitaram o reconhecimento do potencial das(os) adolescentes. Novamente, Anderson:

> *Eu gosto. Mas só que ela [a mãe] eu não sei, ela sente muita vergonha. Mas ela gosta porque um dia a gente foi fazendo apresentação de ubuntu*[12]*. Ano passado teve dança que a gente apresentou no Sesc. A gente apresentou de novo aqui no CCA, e aí eu toquei também na bateria algumas músicas. A minha mãe falou: "Nossa meu filho, não sabia que tinha poderes de tocar bateria, você toca muito bem. Gostei de ver você tocando". Ela gostou. Ela disse: "Meu filho, se você tem poder de estudar, você pode" (Anderson, 12 anos).*

E da autoafirmação e autoestima:

> *Se eu não for estilista, porque eu amo desenhar, eu vou ser cantora. Talvez nem, é muita coisa, muita pressão! O povo quer ouvir você cantar do jeito que eles querem que você seja, sei lá. Tipo se eu sou eu! Então, se eu for cantora, eu vou ser do meu jeito, do jeito que eu quero ser, e não do jeito que eles querem que eu seja. Porque, se eu gostar daquela música, ninguém vai me obrigar a não gostar. Se essa música extrai um significado da minha vida, tem que ser a música que eu quero, a hora que eu quero e tem que ser! (Flávia, 13 anos).*

Conforme exposto, as práticas musicais, como convivência social, se mostram importantes para o trabalho com adolescentes nos CCAs, fortalecendo os vínculos sociais, favorecendo o reconhecimento e a valorização das(os) adolescentes e, assim, cooperando com os objetivos de proteção social. De acordo com o abordado por Torres (2013), o autorreconhecimento como sujeito portador de direitos advém necessariamente da vivência de relações sustentadas por uma lógica de valorização e cuidado para desencadear a autovalorização e o autocuidado.

Outros resultados dessa pesquisa acerca das práticas musicais inseridas nos CCAs foram: práticas musicais como meio de expressão de sentimento (entre eles, felicidade, amor e bem-estar), como ferramenta para reflexão de assuntos do cotidiano (gostos, preferências e enfrentamento de preconceitos), como forma de concretização de sonhos e de reconhecimento (fortalecendo vínculos e estimulando a autoestima), como geradoras de novas perspectivas profissionais, como atendimento social.

Política de medidas socioeducativas

Em diálogo com a política nacional de medidas socioeducativas, o campo empírico de Caio Chiarini abarcou algumas unidades da Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação Casa), localizadas em diferentes bairros da cidade de São Paulo. Nelas atuavam os nove educadores musicais, parceiros de Chiarini na pesquisa, uma mulher e oito homens, entre 30 e 60 anos, e com no mínimo dois anos de experiência nessa instituição[13]. A

[12] Segundo Noguera (2012: 147), ubuntu é um termo "afroperspectivista" e se refere ao "conjunto de pontos de vista, estratégias, sistemas e modos de pensar e viver de matrizes africanas"; "uma possibilidade de existir junto com outras pessoas de forma não egoísta, uma existência comunitária antirracista e policêntrica".
[13] Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa. CAAE: 49841215.7.0000.5398.

investigação teve por objetivo compreender a construção, pelos educadores musicais, de suas ações pedagógico-musicais em resposta às demandas específicas desse contexto.

A Fundação Casa é uma instituição pública de aplicação de medida socieducaticava (de internação, internação provisória e semiliberdade) criada em 2006 sob o vigente Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e recebe adolescentes entre 13 e 18 anos, de ambos os sexos, julgados em conflito com a lei pelo sistema de justiça. O ECA (BRASIL, 1990) considera a situação de internação como "medida privativa de liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento" (BRASIL, 1990, artigo 121). As(Os) adolescentes que cometem atos infracionais perante a lei prevista no ECA sofrem uma ação judicial e, dependendo da gravidade ou da recorrência de tais atos, podem ser submetidos à internação. O ECA considera ato infracional: "Art. 103. […] a conduta descrita como crime ou contravenção penal. Art. 104. São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às medidas previstas nesta Lei. Parágrafo único. Para os efeitos desta Lei, deve ser considerada a idade do adolescente à data do fato" (BRASIL, 1990).

De acordo com a infração cometida e a decisão judicial, algumas(uns) adolescentes ficam internadas(os) por períodos curtos e outros podem ficar até três anos.

Na internação, feita em unidades separadas para meninas e meninos, as(os) adolescentes perdem o direito de ir e vir e recebem visitas controladas de familiares. Nessa situação, são postos em prática procedimentos previstos pelo ECA, que têm como fundamento a não punição, e sim um trabalho de reinserção social pelo viés socioeducativo. Vale ressaltar que, por força da Constituição de 1988, as(os) adolescentes internas(os) frequentam a educação básica.

> […] a oferta de Educação Básica aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas deve ser garantida, por meio do acesso e permanência à política educacional – o que também está previsto na Resolução CNE/CEB nº 3, de 13 de maio de 2016, que define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (SÃO PAULO, 2017: 4).

No estado de São Paulo, tal garantia ocorre pela parceria da Secretaria de Estado da Educação com a Fundação Casa. A escolarização das(os) adolescentes nas unidades de internação "atualmente é ofertada por meio de classes em funcionamento nos Centros da Fundação Casa vinculadas a escolas estaduais" (SÃO PAULO, 2017: 6).

Paralelamente à educação básica, as(os) adolescentes também participam obrigatoriamente de "oficinas" variadas, que contemplam "Artes visuais e cênicas, Conto, Jogos da vida, Correspondência, Educação Ambiental: problemas globais, ações locais, Hora de se mexer, Jornal, Música e Movimento, Poesia, Ponto de encontro e Letramento e Alfabetização" (FORTUNATO, 2011: 4). Esse conjunto de atividades compõe o rol das mencionadas medidas socioeducativas, isto é,

> […] medida jurídica que, na legislação brasileira, se atribui aos adolescentes autores de ato infracional. A medida socioeducativa é aplicada pela autoridade judiciária como sanção e oportunidade de ressocialização. Possui uma dimensão coercitiva, pois o adolescente é obrigado a cumpri-la como sanção da sociedade,

> e outra educativa, pois seu objetivo não se reduz a punir o adolescente, mas a prepará-lo para o convívio social. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) prevê seis diferentes medidas: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; semiliberdade e internação (FULGENCIO, 2007: 411).

A atividade socioeducativa na qual essa pesquisa se concentra diz respeito às oficinas de música coordenadas pelos nove educadores musicais entrevistados, oficinas oferecidas pelo Projeto Guri[14], que também empregava esses educadores musicais.

A interpretação dos dados da pesquisa de Chiarini o levou a identificar, na Fundação Casa, características da "instituição total" (GOFFMAN, 1974), no que diz respeito à sua arquitetura, às relações de poder que se estabelecem nesse contexto, à perda de identidade por parte dos internos (e também dos funcionários) e ao controle da comunicação entre os internos.

De acordo com Goffman,

> Uma disposição básica da sociedade moderna é que o indivíduo tende a dormir, brincar e trabalhar em diferentes lugares, com diferentes co-participantes, sob diferentes autoridades e sem um plano racional geral. O aspecto central das instituições totais pode ser descrito como a ruptura das barreiras que comumente separam essas três esferas da vida. Em primeiro lugar, todos os aspectos da vida são realizados no mesmo local e sob uma única autoridade. Em segundo lugar, cada fase da atividade diária do participante é realizada na companhia imediata de um grupo relativamente grande de outras pessoas, todas elas tratadas da mesma forma e obrigadas a fazer as mesmas coisas em conjunto. Em terceiro lugar, todas as atividades diárias são rigorosamente estabelecidas em horários, pois uma atividade leva, em tempo predeterminado, a seguinte, e toda a sequência de atividades é imposta de cima, por um sistema de regras formais explícitas e um grupo de funcionários. Finalmente, as várias atividades obrigatórias são reunidas num plano racional único, supostamente planejado para atender aos objetivos oficiais da instituição (GOFFMAN, 1974: 17-18).

Todas as características citadas acima estão presentes na forma de funcionamento da Fundação Casa, de acordo com o que foi identificado nas narrativas dos educadores musicais.

João, educador musical parceiro na pesquisa, que também trabalhou em polos abertos do Guri, fala das duas realidades: uma com crianças e adolescentes em liberdade (polo aberto) e outra com adolescentes institucionalizados por um ato infracional (polo fechado):

[14] Mantido atualmente pela Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Estado de São Paulo em parceria com duas OS, o Projeto Guri se desenvolve por meio de oficinas de música e tem por "missão" "promover, com excelência, a educação musical e a prática coletiva da música, tendo em vista o desenvolvimento humano de gerações em formação". Em 2007, o Projeto Guri, até então gerenciado apenas pela Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo, foi desmembrado em duas partes, uma sob a responsabilidade da Congregação Irmãs Marcelinas (Guri Santo Marcelina – GSM) e outra sob a responsabilidade da OS Associação Amigos do Projeto Guri. A primeira atua em polos abertos da capital paulista, e a segunda em polos abertos do litoral e interior do estado, além dos polos fechados (para adolescentes da Fundação Casa) de todo o estado. No total, o Projeto Guri é composto de 400 unidades, atendendo 50 mil estudantes. Especificamente na Fundação Casa, esse Projeto atua desde 1996, quando ela ainda era denominada Febem (PROJETO GURI, 2019).

> *João – Eu posso chegar num polo aberto e falar assim "pô, você não está a fim, mas por que você tá aqui, então?". Lógico que não vou chegar e falar isso pra uma criança e jogar uma pressão dessa, mas, assim, poderia colocar isso de outra forma, né? "Você veio da sua casa até aqui." É exatamente outro nível de negociação, é outro tipo de negociação. É livre, né? Ali dentro, não [Fundação Casa]... Naquele ambiente de detenção... o diálogo é feito baseado naquele contexto, e eu acho que isso talvez seja a minha maior dificuldade.*

O relato acima trata de duas situações distintas: uma na qual o educador tem maior "liberdade" na "negociação" para um bom funcionamento de sua oficina, e a outra na qual essa "negociação" depende de um entendimento (por parte do educador) do contexto de privação de liberdade, no qual o educador e seus educandos estão inseridos. Essa "negociação" é uma dificuldade para João, pois suas ações na "instituição total" podem ser mais controladas, tanto pela equipe dirigente quanto pela população de internos.

As impressões desses educadores musicais sobre esse cenário manifestaram-se antes de se inserirem neles.

Joana, educadora musical também entrevistada, relatou sobre sua reação ao ser confirmada pelo Projeto Guri, quando soube que começaria a trabalhar em uma unidade da Fundação Casa:

> *Joana – Eu fiz o teste do Guri no começo de julho, e as aulas iam iniciar no começo de agosto. Aí fiquei uns quinze ou vinte dias esperando. Eu lembro que a aula começaria na segunda-feira, e o Guri me ligou na sexta pra me dar endereço e todas as coisas. Então, resolvi procurar no Google o endereço... e aí eu coloquei lá, Fundação Casa de ... e apareceram todas as rebeliões, pessoas degoladas. Meu marido falou: "Você não vai dar aula lá!", "Vou!". Mas eu não tinha a dimensão do problema, e realmente, quando eu passei por aquelas gaiolas*[15]*, o coração tremeu. Eram três gaiolas que eu tinha que passar. Eu falei: "Meu, será que eu consigo sair?". Eu acho que, no primeiro mês, toda vez que eu entrava lá eu tinha essa sensação de entrar e não ter certeza se eu ia sair...*

A sensação de medo relatada por Joana é fundamentada em um imaginário criado a partir da sua consulta ao Google. O bombardeamento de informação sobre violência e ódio no Brasil é tão exacerbado que faz com que criemos imaginários sobre os adolescentes internos (meninas são invisibilizadas nesse imaginário), bem como sobre a Fundação Casa. De acordo com Sá (2007), a criminalidade de massa diz respeito a tudo que atinge diretamente a população de forma explícita, como um roubo ou um assassinato (SÁ, 2007), e é esse tipo de criminalidade[16] e como ela é noticiada que tem sido entretenimento transmitido e difundido pelas mídias brasileiras. Isso, possivelmente, motiva parte do pânico e do ódio correntes na sociedade pela população carcerária e pelas(os) adolescentes julgadas(os) infratores.

[15] Grades que separam os diferentes espaços da unidade.

[16] "[…] a criminalidade moderna corresponde à violência primária, cujos objetos são menos definidos e cujos confrontos são mais disfarçados, enquanto a criminalidade de massa corresponde à violência secundária, toda ela permeada de conflitos e traumas explícitos […]" (SÁ, 2007: 44).

Desse modo, a sensação de insegurança relatada por Joana e pelos demais educadores musicais entrevistados, ligada a essa difusão midiática da "criminalidade de massa" e à cultura "menorista", representação social de crianças e adolescentes marginalizados, perdura no imaginário da população brasileira.

A cultura do "menorismo" se consolida legalmente após a aprovação do 1° Código de Menores de 1927, revisto no 2° Código de 1979, conforme mencionam Morais e Malfitano: "Denominando-os de "menores", tais legislações marcaram o enfoque na "menoridade social" vivida por aquelas crianças e adolescentes, de modo que a sua dita "proteção" era associada ao controle penal e à forte institucionalização daqueles sujeitos" (LOPES; SILVA; MALFITANO, 2006 *apud* MORAIS; MALFITANO, 2014: 614).

> *Mateus – Antes de entrar, sentia medo... Quando falaram "pô, você vai ter que dar aula lá na Fundação", subiu aquele gelo do cóccix ao pescoço... Falei: "Caraca, mano, Fundação Casa", porque Fundação Casa é, né... Febem aqui em São Paulo... lugar de marginal, delinquente tudo...*

O conceito de menorismo foi construído de acordo com os interesses e argumentos da elite burguesa do período de aprovação do 1° Código de Menores, conforme descreve Isis Longo:

> A elite precisa classificar os problemas desta nova ordem urbana e precisa controlar os pobres, principalmente as prostitutas, os sindicalistas e os menores vadios. Se no contexto dos séculos XVIII e XIX a pobreza e o abandono eram encarados como filantropia, como caridade cristã com um misto de assistencialismo e repressão, no final do século XIX o civilismo cristão vem acompanhado da medicina social e do racionalismo das leis para justificar a reclusão e a disciplina do trabalho como formas de adaptação à vida em sociedade. Como o positivismo republicano da ordem e do progresso da nação acenava para a razão, o problema da criminalidade infantil teria uma explicação científica e teria que ser combatido de maneira diferente da criminalidade dos adultos. Estes debates serão fomentados nas três primeiras décadas da novata república brasileira e finalizar-se-ão com a aprovação do 1° Código de Menores de 1927 (LONGO, 2008: 3).

Mesmo com a abolição do termo "menor" no ECA, a cultura punitiva, segregadora e discriminatória herdada dos 1° e 2° Códigos de Menores continua presente, bem como a ideia de "menorismo", conforme afirma Roseno, entrevistado por Kiddo:

> Para Roseno, há uma questão cultural que permanece sobre o uso do termo, um paradigma social criado há mais de um século. "Infelizmente, o menorismo persiste nas estruturas institucionais e sociais. Não se altera uma cultura pela edição de uma norma. A aprovação do ECA foi um passo importante. Contudo, enquanto persistir a ideia de que o filho do pedreiro é 'menor' e o filho do empresário é criança, o menorismo existirá – e, com ele, toda sorte de injustiças, autoritarismos, estigmas e violações" (KIDDO, 2016).

Mas o que leva essas(es) adolescentes a serem julgados infratores?

Em 2016, o jornal *Folha de S. Paulo* tornou pública uma pesquisa própria, que trouxe dados acerca dos "atos infracionais" cometidos por adolescentes (Fig. 1):

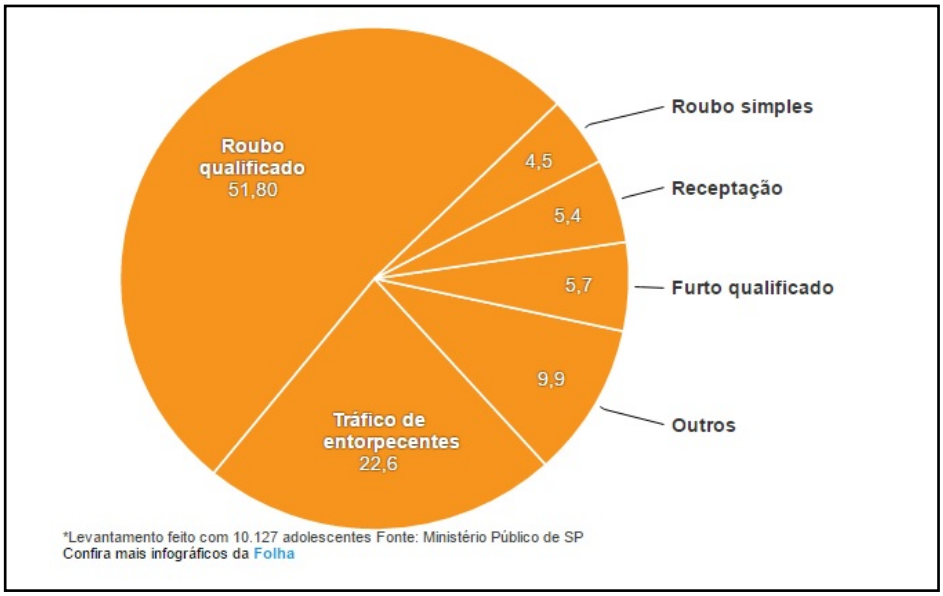

Fig. 1: Levantamento do jornal *Folha de S.Paulo*. Fonte: http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/06/1786011-2-em-3-menores-infratores-nao-tem-pai-dentro-de-casa.shtml

Nessa pesquisa[17], o roubo qualificado e o narcotráfico, portanto, parecem ser alternativas para jovens pobres vislumbrarem melhores condições de vida para suas famílias ou simplesmente para adquirirem bens, uma vez que as possibilidades de trabalho e estudo, em seus locais de origem, não possuem força atrativa ou até mesmo qualidade para que esses adolescentes optem por elas.

A educadora musical Joana, que atuava em unidade de internação masculina, percebeu essa situação que marca a vida de grande parte da juventude pobre:

> *Joana – Eu acho que o problema desses adolescentes não está na Fundação... Por mais que a gente tenha aí muitas situações que não se trata como deveria tratar, eu acho que o pior problema deles não está dentro da Fundação. Está fora da Fundação. Dentro da Fundação, mesmo tendo problemas, eles têm acesso a vários cursos que muitas vezes fora eles não têm. Eles têm acesso a psicólogos, a pedagogos, à assistência social... uma série de profissionais que os auxiliam e aos seus familiares, com documento, com um monte de coisas. Fora da Fundação, eles não têm nada disso... Então, eu acredito que é possível [a reinserção], mas eu gostaria muito de ter o relato de alguém que saiu e conseguiu, porque eu acho que o problema é que, quando eles saem da Fundação... não que eles não foram sensibilizados o suficiente ou que eles não tenham talento suficiente, mas eles não têm a oportunidade de continuar... Existem*

[17] Os dados fornecidos não esclarecem acerca da porcentagem de meninas e meninos, invisibilizando **as** adolescentes e sobrecarregando o estigma sobre **os** adolescentes. Além disso, o título da matéria, "2 em 3 menores infratores não têm pai dentro de casa", reforça a cultura do menorismo.

> *muitas oficinas de graça, só que o adolescente mora lá no buraco e não tem dinheiro pra ir, e fora que eles vão voltar para o lugar onde eles não têm as oportunidades boas. Ao contrário, eles têm todas as oportunidades ruins, né... porque o cara lá do tráfico vai tá lá pra chamá-lo de novo. Então, é assim, eu acho que, não é que o trabalho não é bom o suficiente; eu acho que eles, quando saem de lá, eles se deparam com a cruel realidade que é essa, que é terrível.*

O estudo de casos múltiplos, também desenvolvido por Caio A. Chiarini, foi empreendido por meio de entrevistas individuais semiestruturadas e desvelou demandas, algumas das quais já puderam ser percebidas nos parágrafos anteriores: as dificuldades de atuar nesse ambiente de privação de liberdade, com as características da "Instituição Total"; o imaginário socialmente difundido, no qual o adolescente pobre, referido "menor", se torna uma ameaça"; as condições comprometedoras do lugar de origem das meninas e meninos que cumpriam as medidas socioeducativas.

À época da investigação, o Projeto Guri oferecia para a Fundação Casa da cidade de São Paulo oficinas coletivas de violão, canto coral, cavaquinho, percussão e bandolim. Essas oficinas eram realizadas duas vezes por semana e em geral com o tempo médio de uma hora e trinta minutos de duração, pelo período de três meses (em Casas de internação) e menos de dois meses (para Casas de internação provisória).

O Quadro 3 traz informações relativas aos educadores musicais participantes da pesquisa, as oficinas que ministravam e algumas das características das unidades onde atuavam.

Educadores	Oficinas que ministram	Tempo e características da Casa onde atuam ou atuaram
Carlos	Cavaquinho e violão	Três anos. Casa de internação de adolescentes (masculino)
Joana	Percussão	Quatro anos. Casa de internação de adolescentes (masculino)
Kaique	Cavaquinho	Quase um ano e seis meses. Casa de internação de adolescentes (masculino)
João	Percussão	Dois anos. Casas de internação e internação de provisória de adolescentes (masculino)
Henrique	Percussão	Quase oito anos. Casas de internação de adolescentes (unidade de atendimento masculino e unidade de atendimento feminina)
Gustavo	Canto coral	Cinco anos. Casas de internação de adolescentes (unidade de atendimento masculino e unidade de atendimento feminina)
Fábio	Percussão e supervisão	Dez anos. Casa de internação provisória de adolescentes (masculino)
Mateus	Cavaquinho e violão	Oito anos. Casas de internação de adolescentes (unidade de atendimento masculino e unidade de atendimento feminina)
Pablo	Violão, bandolim e supervisão	Cinco anos. Casa de internação de adolescentes (masculino)

Quadro 3: Educadores, oficinas de música e unidade de internação. Fonte: Chiarini (2017).

Educação musical, contexto de privação de liberdade, experiência

De maneiras diversas, os nove educadores musicais entrevistados mencionaram que a forma como eles aprenderam a lecionar na Fundação Casa foi pela experiência adquirida enquanto lá atuavam.

A recorrência desse modo de aprender exigiu a conceituação do termo experiência, e, para tanto, Chiarini recorreu a John Dewey (2010) e Jorge Larrosa Bondía (2004).

A conceituação de experiência por John Dewey e Jorge Larrosa Bondía ajudou na compreensão de como esses educadores musicais foram construindo suas ações pedagógico-musicais nesse contexto.

> *Carlos – Quando eu entrei na Fundação Casa, foi como se entrasse com os olhos vendados, vamos dizer assim, né... não tive nenhuma informação, não tive nenhuma orientação... eu acho que aprendi sozinho. Fui me adaptando às situações e tudo mais.*

De acordo com Elkjaer, a experiência "[…] é o conceito que Dewey usou para denotar a relação entre sujeito e mundos, entre ação e pensamento, entre existência humana e tornar-se conhecedor de *selves* e dos mundos dos quais fazem parte" (ELKJAER, 2013: 96).

Dewey detalha: experiência

> […] ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver. Nas situações de resistência e conflito, os aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nessa interação modificam a experiência com emoções e ideias, de modo que emerge a intenção consciente. Muitas vezes, porém, a experiência é incipiente. As coisas são experimentadas, mas não de modo a se comporem em uma experiência **singular** (DEWEY, 2010: 109, grifo nosso).

Para Dewey, a experiência **singular** é "uma experiência":

> […] uma experiência **singular** [acontece] quando o material vivenciado faz o percurso até sua consecução. Então, e só então, ela é integrada e demarcada no fluxo geral da experiência proveniente de outras experiências. Conclui-se uma obra de modo satisfatório; um problema recebe sua solução; um jogo é praticado até o fim; uma situação, seja a de fazer uma refeição, jogar uma partida de xadrez, conduzir uma conversa, escrever um livro ou participar de uma campanha política, conclui-se de tal modo que seu encerramento é uma consumação, e não uma cessação. Essa experiência é um todo e carrega em si seu caráter individualizador e sua autossuficiência. Trata-se de **uma** experiência (DEWEY, 2010: 109-110, grifo nosso).

As narrativas dos educadores musicais apresentaram um material no qual eles explicitaram suas visões sobre a atuação dentro dos centros de internação da Fundação Casa, seu primeiro

contato com a instituição, sua trajetória educacional dentro e fora deste contexto, sua formação, em suma, cada questão contada por eles mostrou "capítulos de uma história" que se construiu, que está em construção ou que pode ter sido para eles uma "consumação" ou apenas uma "cessação". Tais instabilidades também são importantes para as "experiências singulares", pois "[…] a vida não é uma marcha ou um fluxo uniforme e ininterrupto. É feita de histórias, cada qual com seu movimento rítmico particular, cada qual com sua qualidade não repetida, que a perpassa por inteiro" (DEWEY 2010: 110).

A concretude dessas experiências depende muito do "sujeito da experiência". Jorge Larrosa Bondía explicita como se caracteriza o "sujeito da experiência":

> Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial (LARROSA BONDÍA, 2004: 25-26).

Os educadores musicais entrevistados passaram por "experiências" que lhes marcaram, que compuseram suas histórias de vida; essas experiências podem ter sido necessárias para a atuação e permanência deles na Fundação Casa. Entretanto, as experiências dos sujeitos nesse ambiente só serão consumadas, segundo Larrosa Bondía, a partir do momento em que eles se "expõem" ao contexto. Sobre o sujeito exposto, o autor reflete:

> O sujeito da experiência é um sujeito "exposto". Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a "o-posição" (nossa maneira de opormos), nem a "imposição" (nossa maneira de impormos), nem a "proposição" (nossa maneira de propormos), mas a "exposição", nossa maneira de "ex-pormos", com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se "ex-põe". É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (LARROSA BONDÍA, 2004: 26).

Os "sujeitos da experiência" "ex-põem-se" às experiências. Assim, as narrativas dos educadores musicais lidas com base em Dewey e Larrosa permitem compreender as maneiras pelas quais foram construindo suas atuações naquele cenário e com aquelas(es) adolescentes.

Para compartilhar de modo sintético tal construção, segue um condensado desse processo de "ex-pôr-se" à experiência, identificado no relato da educadora musical Joana, porém constatado de modos e intensidades diferentes nos demais educadores. Nesse "ex-pôr-se", deixando-se tocar e afetar pela experiência de atuação com adolescentes na Fundação Casa, os educadores musicais foram construindo seu trabalho pedagógico-musical.

A formação pedagógica e musical de Joana, que, como os demais educadores musicais, não contou com preparação para atuação em cenários de medidas socioeducativas, é apresentada por ela:

> *Estudei bateria e percussão popular e erudita. Comecei a estudar bem cedo, com cinco anos, fazendo aulas de piano. Depois do piano veio a onda do órgão e depois teclado, mas na verdade eu me encontrei mesmo com dez anos na bateria, e aí eu passei toda a adolescência tocando bateria. Estudei percussão erudita, percussão popular, bateria, mas sempre em conservatório, nunca em um curso superior. Toquei em vários grupos de música popular, de percussão contemporânea e de música gospel. Na área da educação musical, fiz cursos Orff, Dalcroze, Kodaly, Boomwhackers. Fiz cursos com a Josette Feres, Teca Alencar e com o grupo Barbatuques. Atualmente estou cursando Pedagogia.*

Iniciou na Fundação Casa desinformada e referenciada por preconceitos:

> *Eu nem sabia que a Febem tinha mudado para Fundação Casa. O único conhecimento que eu tinha era da Febem, daquilo que passa na televisão, de rebeliões etc. Quando iniciei as oficinas na Fundação Casa, bateu medo. Senti medo de acontecer alguma coisa comigo, senti medo de não saber como lidar.*

As experiências de "ex-por-se" de Joana vão mudando aquela percepção inicial da educadora musical e marcando a construção de seu trabalho pedagógico-musical nas oficinas de percussão:

> *[…] dava aula já há muitos anos, há mais de quinze anos, e minha primeira aula inteira na Fundação Casa foi uma catástrofe, porque nada que eu fiz eu consegui a atenção deles... Eu me lembro que preparei uma aula de batuque, de um ritmo afro, e eles queriam fazer rap, e eu detestava rap... Então foi uma catástrofe a minha aula... Não tinha instrumento pra todo mundo... Eu vinha de uma escola de ter conga pra todo mundo, pra todo mundo fazer os golpes.*
>
> *[…] Eles ouvem, na grande maioria, rap, funk e samba... são os três gêneros mais comuns entre eles, mas às vezes surgem algumas pérolas, como o cara lá que ouvia jazz... Não são os gêneros que eu ouço normalmente... Aliás, eu comecei a procurar mais depois que eu comecei a trabalhar na Fundação, mas não são meus estilos favoritos. […] existe, sim, uma resistência deles para o novo, mas isso por conta da adolescência, eu acho...*

A experiência de deixar-se tocar pelos adolescentes foi marcante no relato de Joana:

> *A gente fica sabendo de poucos adolescentes por que estão lá. Só os que a gente acaba investigando, e eu sempre vou perguntar justo sobre os piores. Eu sempre fico amiga mais dos piores... então acabo conversando um pouco mais e são sempre os casos mais terríveis... são os casos que você não consegue ligar o crime à pessoa... O cara é tão legal, troca uma ideia e tal, e matou, fez uns negócios absurdos, né...*

> *[…] tem turma que responde rápido, tem turma que não, e aí você vai variando as atividades... Eu gosto muito de trabalhar com o corpo, mas tem aluno, tem turma que você vai com o corpo, eles não querem. Então, assim, eu acho que é muito a sensibilidade, né... Eu acho que, meu, é a experiência... Não sei se existe algum curso de psicologia que de repente forma, né...*

> *Mas a gente consegue transformar a atmosfera da aula em uma coisa tão gostosa que parece que aquela sala que a gente tá fazendo aula nem está na Fundação Casa, né... é um momento muito... não vou dizer que 100%, mas eu ouso dizer que a maioria se desliga do que está acontecendo na Casa e consegue curtir, se concentrar ali na aula...*

A construção do seu trabalho pedagógico-musical, com base no "ex-pôr-se", pode ser identificada a seguir, também:

> *Para trabalhar aqui, eu acho que um ponto principal é a questão do perfil mesmo, é você ser uma pessoa que se identifica com esse público, em um sentido de ir além da parte musical, de tentar entender o outro lado, mesmo que você nunca tenha passado por isso, de ter essa sensibilidade, de se colocar no lugar e ir adequando a informação que você tem e que precisa passar com esse público...*

> *Teve uma [experiência] recente que me fez refletir, que foi em relação ao funk […]. Tinha um aluno que era MC de funk... ele queria fazer o raio da música, e eu só dando pelezinho[18]... Eu falava que não dava tempo... E ele fazia parte de uma turma que estava muito difícil na disciplina. Eles estavam muito desinteressados... Eu conseguia vinte minutos de atenção e mais de uma hora de zona total... E toda aula ele queria fazer o raio do funk, e eu nada... Teve um dia que eu me enchi e falei: canta o funk! E era uma música que ele tinha feito... E por mais que a gente fale [que] funk não é música... muitos falam isso, sei lá, de repente, realmente a parte musical é limitada, mas existe a parte da poesia que pode ser muito rica, e nesse caso era... Ele tinha feito uma poesia pra mãe, falando da vida dele, das coisas que ele fazia quando criança e as coisas que ele faz agora na Fundação […], as coisas que a mãe tinha ensinado, as coisas que ele tinha vivido com a mãe, que ele não tinha dado valor e as coisas que ele ia fazer quando ele voltasse pra casa, pros braços da mãe... Então, era uma poesia muito bonita que assim, se a gente escrevesse, pros acadêmicos, se a gente escrevesse e colocasse o nome de qualquer poeta, todo mundo ia falar "Nossa! Que poesia maravilhosa", né? Mas só porque estava numa levada de funk a gente acaba falando que, ah não, não rola... E aí quando eu ouvi aquilo eu falei: "Putz, eu preciso, né, valorizar isso". […] foi um crescimento pra mim: primeiro de não ter preconceito; segundo de valorizar o que eles trazem, né; e terceiro de ouvir, né. A gente não é detentor do conhecimento, e eu acho que, por mais que a gente fale isso e realmente acredite nisso, a gente tem que estar todo dia quebrando os nossos preconceitos...*

[18] Dar "pelezinho" tem o sentido de fugir, escapar ou desviar, nesse caso, da composição que o adolescente interno queria trabalhar na oficina de música.

Conhecer o processo de construção do trabalho pedagógico empreendido pelos próprios educadores musicais entrevistados implicou desvelar as demandas que as(os) adolescentes internos traziam para as oficinas de música, bem como as especificidades da Fundação Casa às quais contradiziam os preceitos estabelecidos e regimentados legalmente pelo ECA. Ao levantar a atuação desses educadores desde o início da atuação deles na Fundação Casa, iniciação acompanhada de representações conectadas com insegurança e medo, e como foram ressignificando aquelas primeira impressões a partir das experiências vividas, permitiu conhecer as maneiras com as quais cada educador musical foi respondendo na prática pedagógico-musical a essas demandas e analisar, a partir dos relatos dos educadores musicais, as conexões entre as especificidades desse contexto, seus atores e a prática pedagógico-musical.

Acerca do que as(os) adolescentes traziam para o trabalho de educação musical na Fundação Casa, foram localizadas cinco demandas: o reflexo da privação de liberdade sobre as(os) adolescentes; os desafios no "despertar do interesse" das(os) adolescentes para com a oficina de música; aprender a lidar com especificidades dos gêneros masculinos e femininos na internação; as especificidades da adolescência e as preferências musicais das(os) adolescentes internas(os).

As demandas que os adolescentes trouxeram para os educadores musicais são, em sua maior parte, exclusivas e consequências da situação de privação de liberdade, o que suscita uma atenção maior para esses pontos. Observar essas demandas, bem como refletir sobre elas, pode ser fundamental para melhorias e revisões na maneira como são conduzidas as atividades oferecidas aos internos no cumprimento da medida socioeducativa.

Discussão e conclusão

O ponto central de discussão deste artigo é chamar atenção para o âmbito macropolítico que emoldura cenários de práticas musicais. O exposto não objetivou analisar as duas políticas públicas presentes nas pesquisas de Yamaoka e Chiarini e nem se limitar a trazer os resultados de uma investigação e de outra. O objetivo foi, a partir das pesquisas realizadas, que mantêm entre si várias conexões, discutir implicações para a educação musical das políticas públicas em foco, enfatizando a relevância de educadores musicais conhecerem as políticas às quais seus contextos de trabalho são uma dimensão.

Sob o entendimento do ciclo de políticas de Ball e Bowe, as práticas musicais são instâncias não passivas dessas políticas. Ao comporem o "contexto das práticas" no ciclo, isto é, o contexto onde "a política está sujeita à interpretação e recriação e onde produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original" (MAINARDES, 2006: 51), as práticas musicais realizadas pelas(os) adolescentes nos três CCAs desvelaram-se como mediadoras de convivência social e fortalecimento de vínculos. Esse resultado aponta para o potencial dessas práticas no alcance dos objetivos da política de proteção social básica.

No caso das oficinas de música na Fundação Casa, as experiências dos educadores musicais na construção do seu próprio trabalho pedagógico naquele cenário, interpretadas com base no ciclo de políticas, também ressaltam as práticas musicais como dimensão ativa da política das medidas socioeducativas. A cultura do menorismo reproduzida pela mídia e presente no imaginário dos nove educadores musicais entrevistados marcaram seus ingressos na Fundação Casa. Entretanto, a experiência naquele cenário de "instituição total", contrastante com o que

reza o ECA, e a disposição que tiveram em "ex-pôr-se" resultaram na ressignificação de suas percepções e no posicionamento crítico perante o contexto.

Uma implicação que as políticas de proteção social básica e de medidas socioeducativas trazem para as práticas musicais como dimensões dessas políticas é de que se trata de pensar a educação musical como ação social. Tal posicionamento corrobora o que estudos da justiça social na educação musical têm defendido: uma educação musical "preocupada com questões de justiça porque ela é uma faceta da política cultural e pública" (JORGENSEN, 2015: 41). Assim, educadoras e educadores musicais precisam estar preparados para atuarem com consciência de que são também atores políticos e com poder.

Atuar nessa perspectiva implica um comprometimento que extrapola a música como produto e se atém às potencialidades das práticas e processos musicais, pois, como os dados a seguir indicam, as(os) adolescentes, objetivo das políticas públicas tratadas neste artigo, precisam estar fora das estatísticas brasileira que seguem.

De acordo com dados da Unicef, "durante a década […] 2006 a 2015, cerca de 100 mil meninos e meninas adolescentes foram vítimas de homicídios no Brasil" (UNICEF) . E como variadas fontes indicam, a maioria de afrodescentes e pobres (UNICEF, 2017). O relatório da Unicef (2017: 13) ainda estima: "Essa alta incidência de violência letal significa que, se as circunstâncias que prevaleciam em 2014 não mudarem, aproximadamente 43.000 adolescentes serão vítimas de homicídio no Brasil entre 2015 e 2021, apenas nos municípios com mais de 100.000 habitantes".

Finalizamos essa discussão com a reflexão de Adaísa Sposati (2013: 656), que, mesmo se referindo à política da proteção social mais especificamente, nos permite considerar a política das medidas socioeducativas também na sua reflexão:

> Analisar, pesquisar, refletir, desenvolver trabalho profissional no campo da proteção social e no âmbito de uma sociedade do capital exige, à partida, ter presente que a leitura crítica aponta que esse ambiente é marcado por paradoxos e contradições que se expressam por formas variadas, entre as quais, por mais incoerente que possa parecer, a reiteração da desproteção social.

Entendemos que tais reflexões justificam o ponto central de discussão deste artigo, a necessidade de que educadoras e educadores musicais tenham ciência da dimensão macro, no caso política pública, que emolduram os contextos em que atuam para que, entre outros questionamentos, se perguntem se, ao atuar em cenários de proteção social básica ou de medidas socioeducativas, estariam contribuindo para a proteção ou desproteção social; para uma "ressocialização" emancipatória ou submissa.

Referências

ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical:* um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música. Tese (Doutorado) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/15025#. Acesso em: 2 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 10 set. 2014.

BRASIL. MDS. *Política Nacional de Assistência Social (PNAS).* Resolução nº 145, de 15 de outubro de 2004. DOU (28/10/2004). Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf. Acesso em: 4 jan. 2018.

CHIARINI, Caio *Educadores musicais, oficinas de música e adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação*: experiência pedagógico-musical na Fundação CASA (SP). Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/151755/chiarini_ca_me_ia.pdf?sequence=6&isAllowed=y. Acesso em: 21 abr. 2019

COSTA JUNIOR, Reinaldo. Uma escola (por)menorizada: entre a escolarização, os "proibidão" e a busca pelo "mundão" na internação socioeducativa. *Revista Eletrônica de Educação,* v. 8, n. 3, p. 291-315, 2014. Disponível em: http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1540/504. Acesso em: 11 jul. 2015.

DABLE, Felipe. *Música e adolescência*: um estudo sobre as preferências musicais de adolescentes em situação de conflito com a lei. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Música e Artes Visuais, UFPR, 2012. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/30129?show=full. Acesso em: 13 nov. 2016.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ELKJAER, Bente. Pragmatismo. Uma teoria da aprendizagem para o futuro. *In:* ILLERIS, Knud (org.) *Teorias contemporâneas da aprendizagem*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 91-108.

FERNANDES, José. *Educação musical de adolescente em cumprimento de medida socioeducativa através do canto coral*. Tese (Doutorado) – Instituto de Artes, Unicamp, 2012. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/284367/1/Fernandes_JoseFortunato_D.pdf. Acesso em: 22 abr. 2016.

FORTUNATO, Marisa. *Medidas Socioeducativas e Educação*: uma relação difícil, mas possível. 2011. Disponível em: http://www.casa.sp.gov.br/files/Artigo_Marisa_Fortunato.pdf. Acesso em: 19 set. 2014.

FULGENCIO, Paulo Cesar. *Glossário Vade Mecum*. Rio de Janeiro: Maud, 2007.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 1974.

HIKIJI, Rose. *A música e o risco*. 1. ed. São Paulo: EdUSP, 2006.

HONNETH, Axel. *A luta por reconhecimento*: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2009.

JORGENSEN, Estelle. Intersecting Social Justices and Music Education. *In:* BENEDICT, Cathy *et al.* (ed.). *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*. New York: Oxford University Press, 2015. p. 7-28.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social? *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 10, 43-51, mar. 2004.

KIDDO, Youri. *"Ninguém chama os filhos das elites econômicas de 'menor"' afirma analista de políticas sociais*. PROMENINO Fundação Telefonica, 2016. Disponível em:

http://www.promenino.org.br/noticias/reportagens/ninguem-chama-os-filhos-das-elites-economicas-de-menor-afirma-analista-de-politicas-sociais. Acesso em: 30 nov. 2016

LARROSA BONDÍA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LONGO, Isis Sousa. *Da legislação menorista ao ECA*: mudanças e permanências nos discursos e imaginário sobre a conduta infanto-juvenil. Violação. 2008. Disponível em: http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt8/ComunicacaoOral/ISIS%20SOUSA%20LONGO.pdf. Acesso em: 7 jul. 2016.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. *Teorias de currículo*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Vol. 1.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de política: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MORAIS, Aline Cristina de; MALFITANO, Ana Paula Serrata. Medidas socioeducativas em São Paulo: os serviços e os técnicos. *Psicologia & Sociedade*, v. 26, n. 3, p. 613-621, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n3/a10v26n3.pdf. Acesso em: 5 jan. 2015.

MÜLLER, Vânia. Ações sociais em educação musical: com que ética, para qual mundo? *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 53-58, mar. 2004.

MUSAUER, Ralphen Rocca. *Jovens em conflito com a lei*: (des)aprendendo sobre estudos culturais e educação no DEGASE. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UERJ, Rio de Janeiro, 2018.

NOGUERA, Renato. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectiva. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as* (ABPN), v. 3, n. 6, p. 147-150, 2012. Disponível em: http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/358/331. Acesso em: 2 dez. 2018.

PAUGAM, Serge. *Le lien Social*. Paris: Press Universitaires de France, 2008.

PARDUE, Derek. "Writing in the Margins": Brazilian Hip-Hop as an Educational Project. *Anthropology and Education Quarterly*, v. 35, p. 411-432, 2004.

PENNA, Maura. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 14, p. 35-43, mar. 2006.

PROJETO GURI. *Quem Somos.* São Paulo: Projeto Guri, 2019. Disponível em: http://www.projetoguri.org.br/quem-somos. Acesso em: 18 jul. 2019.

SÁ, Alvino Augusto de. *Criminologia clínica e psicologia criminal*. 1. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007.

SÃO PAULO. *Norma técnica dos Serviços Socioassistenciais:* proteção básica. São Paulo: Prefeitura Municipal de São Paulo, Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social, nov. 2012. Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/assistencia_social/arquivos/norma_tecnica.pdf. Acesso em: 3 jan. 2018.

SÃO PAULO. CGEB/Fundação Casa. *Procedimentos para a garantia de acesso à Educação Básica aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio fechado*: orientações gerais aos servidores da SEE da Fundação CASA. São Paulo: SEE, 2017. Disponível em: http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/View.aspx?title=superintend%C3%AAncia-pedag%C3%B3gica&d=17. Acesso em: 23 jul. 2019.

SÃO PAULO. *Glossário SMADS* - Confira os serviços da Secretaria. São Paulo: Prefeitura Municipal de São Paulo. Secretaria da Assitência e Desenvolvimento Social, 2019. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia_social/noticias/?p=228566. Acesso em: 23 jul. 2019.

SMALL, Christopher. El musicar: un ritual en el espacio social. *Revista Transcultural de Música*, Barcelona, n. 4, 1999. Disponível: www.sibetrans.com/trans/index.htm. Acesso em: 10 fev. 2009.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16. Acesso em: 22 ago. 2019.

SOUZA, Jusamara *et al.* Audiência pública sobre políticas de implantação da Lei Federal n° 11.769/08 na Assembléia Legislativa do Rio Grande do Sul. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 23, p. 84-94, 2010.

SPOSATI, Aldaiza. Assistência social: de ação individual a direito social. *Revista Brasileira de Direito Constitucional*, São Paulo, v. 5, n. 10, p. 435-458, jul./dez. 2007.

SPOSATI, Aldaiza. Modelo brasileiro de proteção social não contributiva: concepções fundantes. *In:* SPOSATI, Aldaiza. *Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil*. Brasília: MDS/Unesco, 2009. p. 13-56. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Livros/concepcao_gestao_protecaosocial.pdf. Acesso em: 5 mar. 2018.

SPOSATI, Aldaiza. Protecão social e seguridade social no Brasil: pautas para o trabalho do assistente social. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 116, p. 652-674, out./dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n116/05.pdf. Acesso em: 20 ago. 2019.

TORRES, Abigail Silvestre. *Segurança de convívio e de convivência:* direito de proteção na assistência social. Tese (Doutorado) – PUC-SP, São Paulo, 2013. Disponível em: https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/17662/1/Abigail%20Silvestre%20Torres.pdf. Acesso em: 2 ago. 2019.

UNICEF. *Índice de Homicídios na Adolescência*: IHA 2014. Organizadores: Doriam Luis Borges de Melo, Ignácio Cano. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, 2017. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/1231/file/IHA_2014.pdf. Acesso em: 15 nov. 2019.

UNICEF. *Homicídios de crianças e adolescentes.* Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/homicidios-de-criancas-e-adolescentes. Acesso em: 15 nov 2019.

YAMAOKA, Denise. *Vozes no CCA*: um estudo de caso da presença das práticas musicais com adolescentes no contexto de Política de Assistência Social na cidade de São Paulo. 2018. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/157248/yamaoka_dmc_me_ia.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em: 21 abr. 2019.

Margarete Arroyo é graduada em Educação Artística, habilitação em Música pela Universidade de São Paulo e pós-graduada em Música (mestrado e doutorado) pelo Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, com bolsa Capes. Doutorado Sanduíche na Carleton University (Canadá). Atuou como docente e pesquisadora na Universidade Federal de Uberlândia (Graduação em Música de 1993 a 2010) e na Pós-Graduação em Artes (Mestrado, de 2009 e 2012). Foi secretária da Associação Brasileira de Educação Musical entre 2001 e 2003. Desde agosto de 2010 atua como docente e pesquisadora na Universidade Estadual Paulista (Unesp, Instituto de Artes, curso de Graduação em Música e Programa de Pós-Graduação em Música). É líder do Grupo de Pesquisa sobre Aprendizagens Musicais na Contemporaneidade (Apremus, CNPq). Segue como linhas de pesquisa: perspectiva sociocultural da educação musical na contemporaneidade; educação musical, cultura e sociedade; juventudes e músicas; música, epistemologia e cultura. etearroyo@gmail.com

Caio Chiarini é mestre em Música pela Unesp com bolsa Capes e licenciado em educação musical, ambos pelo Instituto de Artes da Unesp. Trabalha na Associação Amigos do Projeto Guri. Atua como educador musical na Fundação Casa com adolescentes em situação de privação de liberdade. Mantém suas pesquisas acadêmicas na área da educação musical com foco na Fundação Casa (SP). Interessa-se pela discussão de gêneros musicais e seus contextos socioculturais buscando entender a relação entre os sujeitos que fazem/escutam com suas realidades sociais. Como artista, é instrumentista, compositor e dedica-se à música instrumental brasileira, experimental e jazz. Atualmente desenvolve trabalhos artísticos nos grupos: Caio Chiarini e a Contrabanda, QN Quarteto, 3 no Som, Diego Sales Quarteto. caiochiarini@gmail.com

Denise Yamaoka é mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Unesp. Possui curso de aperfeiçoamento em Canto (FIV) pelo Centro de Estudos da Voz; é bacharela em Música – Composição e Regência pela Universidade Estadual Paulista (2007). Formada no curso de Canto Lírico da Escola Municipal de Música de São Paulo (2013) e no curso profissionalizante em Artes Cênicas pelo Teatro-Escola Célia Helena (2012). Tem experiência de interpretação em óperas e coralista, recitais de cato lírico, além de atuar em peças musicais voltadas para o público infantil. Paralelamente aos trabalhos interpretativos, se dedica à educação musical e artes integradas e também a grupos vocais. Já desenvolveu trabalhos como arte-educadora na Secretaria Municipal de Cultura de Santos, no CCA da Basília do Carmo (SP), no colégio São Miguel Arcanjo e atualmente é professora de Música na área da voz do Projeto Guri Santa Marcelina e regente Coral da Basílica do Carmo. demcyama@yahoo.com.br