

O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social

Carlos Kater

Universidade Federal de São Carlos
Universidade São Marcos
c.kater@terra.com.br

Resumo. O presente texto parte de algumas considerações sobre a realidade atual e o mercado de trabalho/demanda de novos perfis de educador musical. Propõe uma reflexão sobre a ampliação da definição, do espaço e da função desse profissional, tendo em vista explorar de maneira mais efetiva e pertinente os recursos oferecidos por sua ferramenta de trabalho e, assim, aproximar-se das necessidades efetivas, bem como de expectativas de setores da sociedade. Para tanto, faz referência a algumas características de uso da música, tal como verificadas de maneira corrente em projetos de ação social, com a finalidade de evidenciar novas perspectivas de formação humana oferecidas pela educação musical.

Palavras-chave: educação musical, formação humana, ação social

Abstract. The present text runs upon some considerations about the actual reality and the labour market/search of new profiles of music educators. It proposes a reflection on the broadening of the definition, the space and the function of this kind of professional. It also aims at exploring more effectively and appropriately the resources offered by its labour instrument, thus approaching the needs and expectations of different sectors of the society. Therefore, it refers to some characteristics of the uses of music verified in social activity projects, with the purpose of highlighting new perspectives of human upbringing that become possible through current music education.

Keywords: music education, human upbringing, social action

Tem-se que aprender virtudes fundamentais e a mais fundamental para quem quer ser sábio é aprender a ouvir.

Aristóteles, séc. III a.C.

Introdução

Verificamos um questionamento cada vez mais freqüente sobre as possíveis orientações que pode ter a formação de músicos e de educadores musicais nas universidades públicas brasileiras. Reflexão ainda não suficientemente aprofundada nem implementada na proporção da importância que as funções do músico e do educador musical têm e podem vir a ter progressivamente em nossa sociedade (nos centros urbanos e periferias).

No encontro anterior da ABEM fiz algumas colocações como observador externo, das quais recupero aqui: a questão do mercado para o educador musical e as expectativas possíveis de seu desempenho.

A idéia predominante de demanda vigente ainda hoje para esse profissional leva em conta o dado visível, constatável e, de certa forma, objetivamente quantificável. No entanto, ela carece de comple-

mentação, levando em conta também uma demanda potencial. Esta, para ser melhor estimada, necessita de uma visão de mundo contemporânea, fundada numa análise mais profunda da realidade, capaz de detectar necessidades sociais emergentes.¹ Com base nisso pode-se então definir alternativas de perfil e de ação em condições de tornarem-se no futuro especializações dessa profissão, respondendo com eficiência às problemáticas de um mundo em constante movimento.

O que denominamos realidade constitui-se num universo riquíssimo de potencialidades, mosaico altamente complexo do ponto de vista de seus componentes, dos seus modos de funcionamento e princípios de existência. Cabe portanto aos profissionais da educação musical uma observação e reflexão contínuas, conectando criativamente e a cada instante a realidade “presente-objetiva” e suas dimensões “potenciais” e latentes, índices de outras que, anunciadas por necessidades emergentes, dão, à sua maneira, sinal de existência.

É como decorrência da ampliação de perspectivas que as profissões evoluem, inaugurando novas situações de trabalho e avançando suas condições de contribuição social. De maneira análoga, o caminho que a profissão de educador musical toma historicamente, de seu surgimento até este momento (suas características neste estágio em que nos encontramos), espelha as transformações do mundo e as definições de sua função nas diversas sociedades.²

Nesse sentido nos perguntamos: o que seria uma educação musical hoje? Para que, para quem, como? Educação para ou pela música (Música ou músicas)? Que alunos temos em mente e que natureza de relação estamos habilitados a propor entre eles e o que estamos chamando “música”?

Uma educação musical humanizadora

Em muitos dos projetos de ação social existentes vemos a música presente, quase sempre, entretanto, na condição prática de elemento de integração social, o que aliás ela proporciona com excelência e de maneira própria. Conforme o projeto onde se abrigue, sua função artesanal corrente se estende algumas vezes também à artística. Se isso porém se mostrasse bastante, produzindo resulta-

dos para além do simples “satisfatório”, talvez restasse apenas reivindicarmos essa mesma utilização ampliada a projetos já em funcionamento e futuros.

Ocorre contudo que ela se mostra significativamente subaproveitada em seu potencial formador – igualmente próprio e excelente – e, ao invés de um valioso recurso educativo, constitui-se mais numa espécie particular de lazer ou passatempo.

Essa situação resulta de uma análise fragmentada da realidade – compreensão parcial da demanda –, implicada por sua vez numa condição específica de classe e ideologia (com tudo o que esse termo evoca). Como conseqüência nos deparamos com a inexistência de programas de formação de profissionais com competência para atuarem diretamente em empreendimentos de ação social (bem como junto a instâncias administrativas e pedagógicas, no planejamento, coordenação, orientação ou supervisão de seus projetos), que contemplem uma abordagem mais associada à rede de conhecimentos de áreas afins (psicologia, pedagogia, sociologia, serviço social...) e sobretudo uma qualificação da formação pessoal do próprio educador, sob a luz de um enfoque humanizador da educação musical.

Música e educação são, como sabemos, produtos da construção humana, de cuja conjugação pode resultar uma ferramenta original de formação, capaz de promover tanto processos de conhecimento quanto de autoconhecimento. Nesse sentido, entre as funções da educação musical teríamos a de favorecer modalidades de compreensão e consciência de dimensões superiores de si e do mundo, de aspectos muitas vezes pouco acessíveis no cotidiano, estimulando uma visão mais autêntica e criativa da realidade.

Como dizia Karl Kraus, “enxergar abismos nos lugares comuns”,³ com o intuito de problematizar e desbanalizar nossa leitura usual das coisas do mundo ou, como tanto costumamos ouvir e dizer, “ver o mundo pela primeira vez”, enfatizando aqui a força da observação, sua liberdade, a suspensão dos padrões que intermedeiam nossa relação com as coisas do mundo. Isso tudo significa relacionar-se com a profissão, com a cultura e com as pessoas de forma menos filtrada por modelos de pensamento que em geral provêm de fora e de outro tempo.

¹ A demanda real, representando o “mercado” em sua totalidade (o conjunto das necessidades das várias classes da sociedade), integra tanto as demandas aparentes e “consagradas” quanto as potenciais, insinuantes e sutis, que não chegamos a considerar plenamente, ofuscados muitas vezes pelos textos oficiais, pelas definições vigentes, pelas pressões de classe ou de outros grupos profissionais.

² Considerações de interesse podem ser encontradas em Beyer (1993).

³ Ver Webern (1984).

Normalmente o educador musical possibilita ao aluno o contato com suas próprias potencialidades e limites do ponto de vista musical, dando subsídios e orientando sua exploração e superação. Isso, que poderia despercebidamente passar nomeado como “em primeira instância”, envolve já um componente de trabalho diretamente ligado ao ser. Porque explorar potenciais ou habilidades, superar situações ou limites, vai em geral muito além de uma relação técnica com a música, envolvendo matéria e código, por exemplo. Trata-se de um processo formador onde há incidência de esclarecimentos sobre algo momentaneamente ainda desconhecido e não apropriado, do que se ignora sobre si mesmo e que se mescla com o que é também ignorado sobre os outros e seu funcionamento.

Considerar uma educação musical formadora nos remete a um processo educativo, não genericamente “dinâmico” mas, essencialmente, desmobilizante. Nele se busca estabelecer os meios para revitalizar o interesse por isto que atualmente definimos como “música” e também pelas músicas, pelos sons, fontes sonoras, pessoas e pelo mundo que constroem e habitam. Redimensionar o interesse, explorando a percepção de cada indivíduo sobre si e sobre o complexo de relações no qual interage. E é justamente a intensificação da percepção (no micro ou macrouniverso), a atenção ativada, que nomeamos consciência. Nesse sentido então é que a educação musical pode tornar-se um excelente meio de conscientização pessoal e do mundo.⁴

Prevalece nesse enfoque, ao lado do desenvolvimento da percepção, *insights* e observação, a prontidão de respostas, desconstrução de padrões automatizados, novas formulações, transitividade e equivalência, inventividade, etc., que estimulam cognitivamente e dão sustentação ao aprimoramento do ser humano. O exercício de tais capacidades é recurso de autoconhecimento que promove a consciência de comportamentos e também a recriação dinâmica de vínculos, valores, atitudes, contemplando uma formação global, efetiva e integradora.

Aqui há um ponto correlato de grande importância: o educador musical, como qualquer professor, presta-se, querendo ou não, como modelo de referência para seus alunos, não só do ponto de vista musical (sua competência técnico-específica, digamos), mas também enquanto pessoa humana que é. Sua postura singular, maneira de ser e de estar, opiniões e comportamentos atuam ininterruptamente para eles como viva ilustração. A assimilação de modelos e mimetismos em geral fazem parte da necessidade que todo indivíduo tem de pertencimento a um grupo de afinidades ou classe maior e a incorporação e reprodução de padrões diversos pelos alunos – de maneira involuntária e voluntária também –, constitui-se na base da construção de uma identidade própria, imprescindível ao seu desenvolvimento.

Por esta razão é sempre útil revisitar a memória pela qual fomos criados, a fim de refletir mais criticamente sobre as representações que fazemos hoje de nós e do que nos cerca, conhecendo as referências que nos intermedeiam dos fatos e das pessoas, descobrindo as sutilezas de funcionamento dos mecanismos que agem em nós quando atuamos, também, profissionalmente.⁵

Torna-se então no mínimo uma demonstração de cuidado, por parte do professor, dedicar-se a um trabalho de desenvolvimento pessoal (o que significa dizer conhecer-se melhor, cultivar o equilíbrio interno, centramento, determinação, coerência, criatividade, auto-observação, etc.), consciente da situação de referência que representa.⁶

Quando falamos neste sentido do papel formador do educador musical, seu esforço sistemático em dedicar-se ao crescimento musical e humano integrado (seu e de seus alunos), expressamos algo mais. Evocamos também uma concepção filosófica, uma postura política e alguma coragem, que dêem convicção à crença de que tudo o que é vivo tem movimento e o que se move possui direção e comporta transformação. As pessoas, a sociedade, o mundo são transformáveis, e direções para seu movimento podem ser criadas, inibidas ou reforçadas.

⁴ O contato com músicas de outras regiões, épocas, povos e culturas é mais uma oportunidade de conhecimento de novas modalidades e características de pensamento, sensibilidade, gosto e função social, que a música pode assumir, do que adereço exótico de uma pretensa cultura geral. Simultaneamente à sua apreciação instala-se a condição especial para “des-ordinarizar” a visão que temos de “nossa própria” música (das manifestações já conhecidas e presentes na realidade pessoal cotidiana), ampliar sua definição e conceito e compreender, de maneira relativa, que o que todos fazemos, nós inclusive, pode ser sempre extraordinário. O que chamamos “normal” e “comum” só se mostra assim devido à falta de contrastes que favoreçam a amplitude, profundidade e intensidade de nosso próprio olhar, de nosso próprio ouvir.

⁵ Cf. Brito (2001), Kater (1987, 1992, 1993a, 1998), Koellreutter (1990, 1997) e Rocha ([s.d.]).

⁶ “Sem um constante trabalho centrado na pessoa do profissional, e em sua acuidade ampla, poderemos comprometer seriamente a música criada, estudada e ensinada, reduzindo-a a um simples elemento de fachada ou superfície, ao não constatar, localizar ou descobrir nela onde está e como se articula a vida” (Kater, 1993b).

Todo o investimento neste presente representa o empenho de exploração de potenciais sociais que progressivamente poderão se concretizar. E aí reside o maior privilégio do educador: participar, de maneira decisiva e por meio da formação musical, do desenvolvimento do ser humano, na construção da possibilidade dessa transformação, buscando no hoje tecer o futuro do aluno, cidadão de amanhã.

Educação musical, ações sociais e jovens em situação de risco

Por que realizar um trabalho, uma ação educativa junto a projetos sociais? Qual é de fato sua importância? E, isso respondido, trabalhar quais músicas, para educar quem? Crianças, adultos, idosos, jovens de qual situação socioeconômica e cultural?

Encontramos proposições de “educação musical” em espaços de ação social promovidos por entidades de utilidade pública, associações sem fins lucrativos, projetos especiais, centros de atendimento e reclusão, liberdade assistida, hospitais, abrigos, asilos, etc.⁷ Por seu valor (tanto aparente quanto potencial) e presença progressiva, representa um vasto universo, cujo estudo aprofundado não empreenderei aqui. Sem me deter em considerações específicas sobre cada uma dessas e outras possibilidades de projeto, procurarei tratar da questão relativa a elas, enfocando o que considero ser seu núcleo central (comum também à educação musical em muitos contextos escolares).⁸

A resposta às duas primeiras indagações acima parece-me prioritária neste momento, e podemos afirmar sucintamente que cada profissão carrega em si uma responsabilidade e um compromisso de desempenho junto à sociedade. Todas elas têm sua razão de ser de acordo com a expectativa de melhor qualidade de vida que prometem aos cidadãos de seu tempo. No caso da educação musical temos tanto a tarefa de desenvolvimento da musicalidade e da formação musical quanto o aprimoramento humano dos cidadãos pela música. Por outro lado, ao destinar-se a indivíduos em situação de risco pessoal e social, localizados na periferia dos benefícios oferecidos pela sociedade – e em níveis acentuados de distanciamento senão exclusão – a educação musical representa uma alternativa prazerosa e especialmente eficaz de desenvolvimento individual e de socialização. Assim, compartilhar as

informações que possuímos como classe social e também socializar os conhecimentos que produzimos como indivíduos dessa mesma sociedade fornece sentido e consistência à sua integração, bem como expansão de perspectivas e qualidade de participação.

É necessária uma breve distinção entre duas naturezas básicas de trabalho junto a populações economicamente carentes e em situação de risco.

Por um lado, projetos que selecionam, entre o grupo de interessados inscritos, aqueles julgados mais aptos para participar do processo proposto (cursos, grupos de interpretação, montagem de eventos, etc.). Ao fazerem seleção dos participantes recorrem a critérios de habilidade ou experiência anterior do ponto de vista técnico e, do ponto de vista pessoal, ao nível de sociabilidade e adaptabilidade. Normalmente guardam os mais qualificados, excluindo exatamente aqueles que em princípio mais precisariam se beneficiar do trabalho oferecido.

Esses projetos são concebidos com um foco predominante: produzir um resultado final a ser apresentado interna ou, com mais frequência, externamente (questão de visibilidade, quase sempre reivindicada por seus patrocinadores e/ou promotores). Evidentemente, por operarem de maneira seletiva sobre um extenso contingente de candidatos, as mostras públicas de sua realização costumam causar forte impacto, mesclando com surpresa positiva o dado real da competência dos participantes com uma suposição imaginária e ingênua de seu contrário.

Há entretanto um importante papel social que pode se cumprir aqui, na medida em que, dependendo de suas características e envergadura, tais projetos costumam abrir frentes profissionais para os participantes, muito embora modelos deformadores sejam inconscientemente reproduzidos e alimentados em seu transcurso (autoritarismo, excesso de competição, concorrência, alheamento de si). Verificamos ausência de consideração e reflexão sobre a importância de modelos didático-pedagógicos com a finalidade de garantir um equilíbrio saudável nas relações interpessoais (aluno e professor, instituição ou demais alunos), em muitos casos determinantes no processo de aprendizagem. Ou seja, o fim visado se sobrepõe ao processo, o “o quê” ao “como”, o

⁷ Educação musical entre aspas, pois em geral para os locais mencionados, e sobretudo os últimos, o que verificamos representa mais o oferecimento de música do que efetivamente projetos educativo-musicais.

⁸ Está fora das pretensões deste breve texto elaborar um trabalho que dê conta dos muitos projetos e suas particularidades, a par de seu interesse ou utilidade.

produto (objeto) aos participantes (sujeitos), a função artística à pedagógica.⁹

Por outro lado, encontram-se os projetos que oportunizam a participação da comunidade sem seleção estrita de competências e que acabam, por força dessa circunstância, dedicando-se aos considerados mais limitados. Indivíduos apresentando interesse constituem-se de fato no foco da proposta, que integra ainda aqueles com desajustes sociais e restrições estigmatizantes. Em sua maioria são jovens oriundos de famílias com níveis diversificados de organização.¹⁰ Sempre porém costumam apresentar limitações, com maior ou menor acentuação, sob vários pontos de vista (econômico, intelectual, emocional, afetivo, etc.), muito embora cada qual carregue, à sua maneira, um profundo desejo de sucesso, de poder realizar e ser por isso reconhecido socialmente, mostrando ao mundo o quanto também é capaz. Esse diferencial é estímulo potente (que poderíamos nomear de “chama interior”, “brilho nos olhos” ou simplesmente vivacidade), pedagogicamente valioso, induzindo a mobilização necessária para a travessia e superação de importantes obstáculos no desenvolvimento pessoal.¹¹

Grande parte desses jovens se confronta com tendências de abandono, secundaridade e negação nas fases iniciais de existência (relação com os pais biológicos, substitutos, familiares e outros), e com as de inadequação, marginalização e exclusão em idades mais avançadas, quando estariam em tempo de participar mais ativamente da sociedade (adolescência ou idade adulta).

Reflexos dessa situação se estampam sob graus variados em seus comportamentos e atitudes, seja dispersão, timidez, desmotivação, autoinvalidamento, postergação, agitação, impaciência, hiperatividade, desconfiança, revolta, agressividade, etc. Em consequência das particularidades que assumem,¹² impõem importantes dificuldades no funcionamento do grupo, bem como na relação de ensino-aprendizagem, tornando-se responsáveis pelas problemáticas do processo de formação como um todo.

Nesse sentido, é imperativo definir prioridades a serem levadas em conta no trabalho pedagógico. Entre elas evidencio: 1) importância de estabelecimento de vínculo afetivo, que embase a relação interpessoal e gere confiança como condição básica para o aprendizado; 2) flexibilização do processo didático-pedagógico (sem perda do rigor), visto a relativa dificuldade em sustentar a atenção e a necessidade de outro tempo – não obrigatoriamente maior – para abordar e tratar questões; 3) adequação, organização e equilíbrio entre “espaço de liberdade” e instauração de “referenciais de limite”, assim como espaços de ação individual e coletiva (invasão e desrespeito); 4) intensificação e ludicidade no exercício de “nomeação” (dar o nome), a fim de esclarecer comportamentos, emoções e sentimentos; 5) necessidade de valorização individual, através de procedimentos educativos construtivos e sinceros (legítimos, reais e não mero reforço positivo acrítico, falso e confusional).

A construção de competências mais enraizadas na pessoa do educador, e menos orientadas pela excessiva transmissão de conteúdos técnico-musicais, possibilita evitar confundirem-se os limites impostos às suas atitudes com aqueles de seus alunos, gerando problemas de concepção, formulação de metas e desempenho da proposta, tal como muitas vezes verificamos.

Com esse intuito cumpre precisar atributos fundamentais do educador musical no exercício pedagógico mais atento e rigoroso: 1) perceber como está se processando o fazer criativo do grupo e manter a proposta em função dos objetivos originais; 2) fornecer regularmente as informações necessárias para o entendimento e prosseguimento do trabalho; 3) limitar as frustrações de aprendizado sem porém abafar o conflito interno (pessoal), necessário ao processo educativo, por um lado incentivando e agindo positivamente, por outro abrindo mão da perfeição, do julgamento, da crítica; 4) solicitar um melhor desempenho do aluno quando sua atuação for fácil ou medíocre demais, apontando suas potencialidades pessoais, bem como as possibilidades de exploração dos materiais ou da atividade; 5) adaptar a pro-

⁹ Quando justamente na arte, na expressão e na criação, o “como” possui papel determinante, dando forma ao “o quê” com o qual se funde de maneira indissociável num resultado específico.

¹⁰ Das formais às totalmente desestruturadas, conforme seja a região e/ou público-alvo do projeto.

¹¹ Esse desejo pode algumas vezes mostrar-se tão atraente ao professor, e estimulante à relação de ensino-aprendizagem, que torna o trabalho com esses jovens até mais gratificante do que com aqueles em situação de “facilidade social”.

¹² De maneira muito geral, pois, como bem se pode imaginar, conforme sejam os participantes, sua personalidade, história de vida, família, grupo de afinidade, amigos, comunidade, etc. verificam-se problemas radicalmente opostos, de um excesso de timidez, inibição e baixíssima auto-estima a uma super-excitação com forte exterioridade, baixa concentração, transgressão de normas e confronto com a autoridade, por exemplo.

posta ao nível dos participantes, modificando o plano original ou oferecendo ilustrações sugestivas, a fim de que não se desinvistam da aprendizagem.¹³

Relativamente a esse último ponto, temos constatado orientação de propostas recorrendo a atividades de interesse mais imediato, e assim consideradas mais acessíveis. O aparente “pequeno” equívoco que pode surgir aqui, no sentido de se valer de materiais e suportes assimiláveis em vista de uma suposta proximidade da realidade dos participantes, tem freqüentemente levado à “mediocrização” e “uniformização” das atividades praticadas, comprometendo decisivamente o processo formador. Geralmente sustentado por músicas e canções provenientes da mídia (orientada por índices de audiência, com a finalidade exclusiva de venda imediata), modas fabricadas comercialmente para “sucessos” efêmeros, clichês de vários tipos enfim, caminham no sentido oposto ao de uma proposta de educação intencionalmente criativa, transformadora, sobretudo possibilitadora de formas mais legítimas de apreensão da realidade e de participação social (como consideramos aqui).¹⁴

Esse relativo empobrecimento cultural, esvaziamento de interesses e conseqüente alheamento diante de recursos culturais com potencial de promoção humana deve-se particularmente à não exploração inventiva de significados imanentes das músicas e canções, infantis ou adultas.¹⁵ Tomando-se apenas as canções, em vista da relativa facilidade de trabalho que oferecem em muitos casos (de cancionistas a *rapers*, de anônimos da música folclórica infantil ao amplo repertório popular), podemos

observar o quanto elas nos educaram e nos educam. São de certa forma a afirmação de que estamos vivos e em movimento intenso junto a uma sociedade específica, num tempo particular de sua existência.

Ferramentas expressivas fundamentais para culturas de forte tradição oral como a brasileira, elas se originam a partir de uma intenção criativa, articulando signos e conceitos numa forma poética original. Sua razão de ser e seu valor como recurso pedagógico se mostram ainda mais evidentes na medida em que alguns dos conteúdos que transmitem parecem poder provir apenas delas e de nenhuma outra fonte mais (nem mesmo de discursos pedagógicos, filosóficos ou políticos, visando especificamente a educação, a formação individual e social). Falamos algumas vezes diretamente, quase sempre entretanto recorrendo a metáforas, imagens e simbolismos, transmitindo contudo sua intenção numa linguagem acessível a todas as pessoas. De maneira radical poderíamos dizer que o que nos parece verdadeiro de fato nos vem através da música e da criação artística.

Uma canção é uma canção é uma canção, assim como uma música, uma parlenda ou *uma rosa*.¹⁶ A compreensão que pode aflorar aqui depende da postura que cada indivíduo estabelece para reconstruir significados e interpretar o mundo numa relação viva, essencialmente diferente daquela ditada pelos padrões de comportamento e projeção preconcebidos, recorrentes no cotidiano.¹⁷

E interpretar e reconstruir incessantemente o mundo numa relação viva nos remete a um assunto

¹³ Estas considerações se apóiam em Bruner (1983).

¹⁴ Parece não ser consenso entre educadores musicais, ainda hoje, que todos os indivíduos têm cultura e representam tendências específicas além da cultura oficial e “midiática”. Da mesma forma, qualquer ser humano possui voluntária e involuntariamente uma cultura também musical, e é desde ela que tem início o contraponto que tecerá o processo de aprendizagem.

¹⁵ Contato que também possibilita o acesso ao patrimônio musical e às características poéticas de suas obras, quase sempre com bons resultados. Para uma estratégia, ver Kater e Lobão (2001).

¹⁶ Evocando Gertrude Stein.

¹⁷ Ilustro este ponto rapidamente com a canção *Meu Galinho*. Eis uma das variantes mais usuais de seu texto. Estrofe 1: Há três noites que eu não durmo, olalá / Pois perdi o meu galinho, olalá / Coitadinho, olalá, pobrezinho, olalá / Se perdeu lá no sertão. Estrofe 2: Ele é branco e amarelo, olalá / Tem a crista bem vermelha, olalá / Abre o bico, olalá, bate as asas, olalá / E faz qui-qui-ri-qui-qui. Estrofe 3: Já rodei em Mato Grosso, olalá / Amazonas e Pará, olalá / Encontrei, olalá, meu galinho, olalá / No sertão do Ceará. Uma interpretação possível é a seguinte. À primeira estrofe corresponde a “exposição” do tema e sua situação, com a apresentação da problemática: a falta, a necessidade e, em decorrência, a consciência do que se vive. Na segunda estrofe temos a caracterização do “protagonista” (elemento essencial da problemática), sua descrição. A definição do que é, a “nomeação” do que carece, do que se perdeu no caminho (trajetória de vida). Na terceira a apresentação do realizado para superar a problemática, a atitude tomada a partir de todo o exposto e o desfecho final. Fechamento de um padrão, Gestalt, estabelecendo uma matriz equilibrada, integrando masculino e feminino, e simétrica, articulando início, meio e fim. O que foi feito e o que se faz para superar um limite particular, no caso a ausência, a lacuna, o vazio, bem como o mal-estar provocado e, em conclusão, o sucesso resultante de uma atitude: procura sincera, integradora e verdadeira. Encontrar no “sertão” é metáfora que indica descobrir dentro, no centro de si próprio, desde o interior, o ser de cada um. Assim, no plano formal tripartido dessa singela canção verificamos: 1a estrofe – consciência da falta; 2a estrofe – nomeação da essência; 3a estrofe – procura e encontro interior (processo de individuação). Para um trabalho de tratamento semelhante com adultos podemos recorrer a A Violeira (de Chico Buarque e Edu Lobo), que possibilita focar uma variante particular dessa mesma problemática (há excelente gravação, interpretada por Mônica Salmaso, no CD A Voadeira).

já antigo.¹⁸ Toda vez que uma intenção criativa legítima é sacrificada, substituindo-se um pensamento, uma proposta de atividade ou uma música com a força autêntica de sua expressão original por outra “mais facilmente assimilável”, algo essencial é apriornado. Essa atitude sabota perspectivas de mudança e de aprimoramento ao privar alunos de acederem a novos conhecimentos e, por consequência, de efetuarem suas próprias escolhas de interação com tendências estéticas e intelectuais, entre outras. Deixar de realizar uma proposta legítima e substituí-la para atender ao “gosto suposto” é assim banalizar a realidade, reforçar o medíocre e subestimar claramente indivíduos e comunidade, atitude que não se justifica de fato em nome do “outro”.¹⁹

Esses jovens, justamente eles, são no entanto os que mais necessitam de inclusão cultural e intelectual, conduzida por presenças íntegras, no âmbito de um atendimento competente. Atendimento alimentado por iniciativas estimulantes de formação, que busquem auxiliá-los na preparação para a vida, tanto do ponto de vista pessoal quanto profissional.²⁰ Nesta ótica, a educação musical a eles oferecida (ao lado das oportunidades de maior contato, exploração e desenvolvimento de seus potenciais musicais) ao visar a promoção humana também os auxilia a se estruturarem e a se organizarem pessoalmente, a experimentarem novas modalidades de relacionamento, tomarem contato com outras ordens de valores e outros parâmetros de referência. Essa parece ser uma forma coerente e atual de assegurar condições de integração social com qualidade.

No limite de reflexões dessa natureza acabamos quase sempre nos deparando com uma constatação, no que se refere ao alcance das metas buscadas pelos projetos de ação social. Se, como é evidente, o apoio institucional e o patrocínio de setores públicos e/ou privados são fundamentais para o êxito dos resultados previstos, sobretudo no nível de produtos (ao aportarem recursos financeiros, condições físicas, equipamentos e materiais), em nível de processo, porém, cabe ao educador o papel decisivo para o sucesso da proposta em sua essência.²¹

Os responsáveis pelas aulas e atividades musicais, sendo muitas vezes voluntários, por um lado, e, por outro, quase sempre “monitores”, “assistentes”, “bolsistas” ou “oficineiros” investidos da função de educar musicalmente – com rara presença de “educadores musicais” de fato –, demonstram, em sua maioria, formação musical bastante modesta do ponto de vista teórico e criativo.²²

De maneira geral, esses agentes são mais animadores do que educadores, intérpretes antes que professores, artesãos no lugar de artistas,²³ preponderantemente divulgadores e reprodutores de padrões de comportamento e de gosto disponibilizados pela mídia, ao invés de indivíduos críticos e inventivos. Por vezes são também profissionais formados em outras áreas de conhecimento (psicologia, pedagogia, educação física, serviço social, em sua maioria), com modesto conhecimento musical – quase sempre apenas prático-localizado e amadorístico –, oriundo de cursos incipientes, restritamente técni-

¹⁸ Adorno dedicou-lhe atenção especial em inúmeros textos.

¹⁹ Normalmente ouvimos como justificativa: “[...] o nível de hoje”; “Nossos alunos precisam de coisas mais simples”; “Esse grupo [ou tipo de pessoa] só consegue apreciar essas músicas”; “É disso que o povo gosta”; “É só o que eles conseguem entender[...]”, etc. Importante não confundir a colocação acima com o desejado respeito e diálogo de culturas.

²⁰ Embora de forma incipiente, alguns projetos proporcionam em suas metas perspectiva de profissionalização, basicamente nas categorias de músico, oficinairo, multiplicador e construtor de instrumentos (percussão, em geral).

²¹ Dos projetos existentes poucos são aqueles que possuem dotação orçamentária regular específica para a música, raros para a educação musical, praticamente nenhum, a meu conhecimento, para a formação continuada de educadores musicais. São de hábito abrigados por fundações ou associações de maior porte e de constituição relativamente recente, de média duração e com alguma progressão entre si. Aqueles costumemente vinculados a instâncias públicas, universidades (projetos de extensão) e secretarias de assistência social, educação ou cultura (municipais e estaduais), bem como sindicatos, associações de classe ou de caráter filantrópico, muitas vezes demandando trâmites administrativos longos e desgastantes, limitam a contratação de profissionais mais adequados, possuem frágil continuidade e oferecem condições muito limitadas para sua realização.

²² Normalmente com dedicação profissional, mas com baixa remuneração, eles são intérpretes (percussionistas, violonistas ou jovens regentes), possuindo conhecimento pouco aprofundado seja em teoria geral, análise, harmonia e contraponto, seja em história da música e etnomusicologia, com pouco aprofundamento no exercício da reflexão crítica, da contextualização e da criatividade. A questão dos “multiplicadores” merece atenção especial pela frágil formação que lhes têm sido oferecida, bem como pela falta de acompanhamento sistemático nas fases iniciais de sua atuação. Diante do que temos visto, parece-me que o ponto central ainda não foi satisfatoriamente tratado: multiplicar o “o quê” e o “como”.

²³ No sentido de que o artesão sabe de antemão o que vai realizar e conhece os meios técnicos para chegar a essa realização. Diferentemente, o artista abre mão da previsibilidade assegurada por seus conhecimentos acadêmicos na busca deliberada de uma expressão mais ousada, libertadora e autêntica, recorrendo a eles apenas para evitar chegar aos mesmos lugares e produtos, em função dos quais tais conhecimentos foram criados. E isso, como percebemos, tem reflexos importantes e diretos sobre a formação dos alunos, para que possam escolher pertinentemente quando devem reproduzir determinados padrões e quando necessitam criar novos modelos em suas vidas.

cos, de superfície ou curta duração.²⁴

No vácuo de uma formação de educador musical acolhedora também das demandas atuais e emergentes, encontramos ainda hoje diante de uma crise muda acerca da credibilidade relativa ao valor do papel do educador musical e do músico (em particular o “erudito” ou “de concerto”) numa sociedade de Terceiro Mundo.²⁵

Apesar do que tem sido feito, em especial na última década, não superamos ainda hoje certa timidez na concepção dos currículos e das disciplinas de formação desses profissionais, que cedo ou tarde são chamados a atuar em dimensões majoritárias da realidade, para as quais não foram de fato preparados.

Este momento parece ainda oportuno para que educadores musicais e músicos-educadores considerem que o significado da música se enriquece merecidamente ao ser compreendido tanto como um necessário “fim em si” quanto como excelente e imprescindível “meio para”, beneficiando nessa ótica novas modalidades de atuação que essa profissão vem sendo progressivamente chamada a atender.

Finalmente

Em ações junto a comunidades como esta é de fundamental importância distinguir sistematicamente a realidade que pressupomos ao conceber e planejar o projeto, do mosaico vivo de realidades que incessantemente reconstruímos em representação durante sua realização concreta. Isto implica em aceitar deliberadamente um grande desafio: desenvolver uma postura de trabalho que seja dinâmica e flexível, capaz de compatibilizar por um lado a atualização da imagem de

realidade do projeto e a conseqüente aceitação de transformações do plano original e por outro uma relativa persistência, determinação e rigor em perseguir a meta e os objetivos fundamentais originalmente propostos. (Kater, 1998, p. 114).

A direção do processo educativo musical em ações sociais parece sempre se desenvolver de maneira análoga à de como escrevemos um texto ou criamos uma música. Temos um projeto em mente, algumas hipóteses de construção, várias informações disponíveis, muitas idéias a realizar, inúmeras alternativas de desenvolvimento, inimagináveis possibilidades de agenciamento...

Lidamos com diálogos, da consciência de onde estamos com a emergência daquela onde estaremos no instante seguinte. Possuindo acesso a rico patrimônio de conhecimentos, técnicas e métodos diversos, a dificuldade maior de trabalho reside no encontrar uma linha, um fio condutor que dê sentido às idéias básicas, organicidade lógica a todo o discurso, coerência entre ser, pensar, fazer. Por isso especialmente nos primeiros momentos, mas ao longo do processo também, necessitamos da justa percepção de quem somos e quem são aqueles que procuramos formar, tão necessário saber ouvir o que há a ser dito (padrões e expectativas), tão importante forjar recursos de expressão a partir da exploração de potenciais.

É desde aí que “puxaremos” a linha, que desenvolveremos o fio condutor de uma proposta cujo início parte da realidade de uns – entendidos enquanto um mais um mais um... – mas se reconstrói na realidade emergente de todos.

²⁴ A questão de territórios profissionais merece ser observada, aqui, a fim de que educadores musicais (e mesmo músicos) não se confrontem cada vez mais com afunilamentos ou isolamento de campo de trabalho, ao não atualizarem especializações em função das demandas sociais emergentes, deixando novos espaços serem ocupados progressivamente por profissionais de outras áreas.

²⁵ Na ótica de uns os outros se mostram constrangidos de sentido e capacidade de realização, pairando densa a expectativa de urgente transformação de seu desempenho social como constante reivindicação, em geral muito insinuada e pouco objetiva.

Referências

- BEYER, Esther. A educação musical sob a perspectiva de uma construção teórica: uma análise histórica. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. *Fundamentos da educação musical*. 1993. (Série 1). p. 5-25.
- BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2001.
- BRUNER, J. S. *Le développement de l'enfant, savoir faire savoir dire*. Paris: PUF, 1983.
- KATER, C. Contribuição às formas de expressão sonoro-musicais. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA, 2., 1987, Belo Horizonte. In: *Anais...* Belo Horizonte: Imprensa Universitária, 1987. p. 207-214.
- _____. A música pela raiz. *Art: revista da Escola de Música/UFBA*, Salvador, n. 19, p. 65-69, 1992.
- _____. Pesquisa, música e músicos. *Música Hoje: revista de pesquisa musical*. Belo Horizonte: NAPq-Núcleo de Apoio à Pesquisa: CPMC-Centro de Pesquisa em Música Contemporânea da UFMG, n. 1, p. 1-13, 1993a.
- _____. Música, educação musical, América Latina e contemporaneidade: (um)a questão... ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM, 6., 1993, Rio de Janeiro. In: *Anais...* Rio de Janeiro: ANPPOM: UNI-RIO: EM-UFRJ, 1993b. p. 97-104.
- _____. Ação e educação musical no conjunto habitacional Zilah Spósito: um projeto em extensão. ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM, 10., 1997, Goiânia. In: *Anais...* Goiânia: UFGO: ANPPOM, 1998. p. 114-119.
- KATER, C.; LOBÃO, P. *Musicalização através da Canção Popular Brasileira*. São Paulo: Atravez, 2001. v. 1.
- KOELLREUTTER, H. J. Educação musical no Terceiro Mundo. In: KATER, C. (Ed.) *Cadernos de estudo: educação musical*, n. 1. São Paulo: Atravez: EM-UFGM, 1990. p. 1-8.
- _____. [Diversos textos]. In: KATER, C. (Ed.) *Cadernos de estudo: educação musical*, n. 6. São Paulo: Atravez: EM-UFGM: FEA, 1997.
- ROCHA, Tião. *Cultura: matéria prima de educação e de desenvolvimento*. Belo Horizonte: Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento, [s.d.].
- WEBERN, A. *O caminho em direção à música nova*. Tradução Carlos Kater. São Paulo: Novas Metas, 1984.

Recebido em 30/01/2004

Aprovado em 09/02/2004