

Ações sociais em educação musical: com que ética, para qual mundo?

Vânia Müller

Universidade do Estado de Santa Catarina

vmuller@linhalivre.net

Resumo. Esta é uma fala proferida no XII Encontro Anual da ABEM, realizado em outubro de 2003, em Florianópolis, SC, no Fórum 2, cuja temática foi Ações Sociais em Educação Musical. Inicialmente, reflito sobre a necessidade de habilidades psicossociais para com as especificidades dos modos de vida de quem vive à margem da sociedade, em situação de risco. Argumento sobre a responsabilidade da universidade no discernimento de futuros educadores musicais quanto aos elementos éticos, históricos, sociais e políticos constituintes da cultura. Se temos um desafio mais recente, trazido pelo cenário configurado pelas ações sociais que demandam uma educação musical específica, seguimos tendo o desafio da educação musical crítica e ativa na escola. Assim, proponho rever os princípios ético-político-pedagógicos que fundamentam a educação musical que realizamos na escola, pois ela é uma instituição de (re)produção da cultura de um mundo em que está normatizada a existência de ações sociais.

Palavras-chave: ações sociais, formação de educadores musicais, responsabilidade ético-político-pedagógica

Abstract. This paper was presented at the 2nd Forum (on social projects in musical education) of the 12nd ABEM Meeting, held in Florianópolis-SC in October 2003. I reflect on the urgency for music educators' psychosocial skills concerning the specific conditions of life of those marginalised – and thus endangered – by society. My argument regards the responsibility of the University in the development of future music educators' discernment of the ethical, historical, social and political elements constitutive of culture. If on the one hand we are challenged by this demand for specific educational skills, on the other, we still face the project of promoting active and critical music education in schools. Thus, I propose a rethinking of the ethical-political-pedagogical principles on which our practices of musical education are based within the school system – an institution that unwittingly (re)produces the culture of a world in which the very existence of social projects is normalised.

Keywords: social projects, education of music teachers, ethical-political-pedagogical responsibility

Temos tido, já há algum tempo, diversos exemplos de projetos que envolvem a música de alguma maneira em ações sociais que estão sendo realizadas no Brasil, tanto de ordem governamental quanto não governamental; outros, ainda, resultantes de parcerias entre Estado e organizações não governamentais e/ou empresariais. E, ultimamente, pode-se dizer do que se tem visto na mídia, que há

uma farta proliferação de atividades que envolvem música em comunidades, favelas, associações de bairro, clubes e tantas outras formas de agrupamentos sociais.

Neste XII Encontro Anual da ABEM, por exemplo, nós temos 18 trabalhos inscritos para a mesa temática Formação e Práticas Educativo-Musicais

em Projetos Sociais – o GT 7 – que revelam uma grande diversidade na localização geográfica, na natureza e nos objetivos dessas ações sociais, que vão desde música em hospital, com pacientes infantis, passando por música vocal no interior do Ceará, até os projetos musicais engajados em programas de ONGs de grandes centros urbanos, que abrangem diferentes áreas, como o Viva Rio, no Rio de Janeiro, entre muitos outros.

Esta proliferação de ações sociais que lançam mão da música para alcançar seus objetivos, vem configurar um cenário de possibilidades de trabalho – às vezes mais reais, às vezes menos – para quem, de alguma forma, tem na música sua área de atuação profissional. E, a partir deste cenário, há o que pensarmos sobre nossa responsabilidade enquanto formadores de educadores musicais: por exemplo, até onde vai o nosso compromisso com a capacitação do acadêmico de licenciatura em Música para atuar nos cenários não escolares? Em que medida devemos nos ocupar, durante a licenciatura do nosso aluno, com questões específicas de uma possível atuação em alguma ação social?

E, se tivéssemos conhecimento da realidade em que nosso aluno atuaria, o que selecionaríamos como fundamento da formação dele, que vai atuar naquela realidade? Mas, principalmente, que princípios ético-político-pedagógicos nos orientariam e imprimiríamos na formação do nosso futuro educador musical, para atuar especificamente em ações sociais?

Quero dizer, nos importaria estar preparados, ter a devida habilidade para lidar com as noções vitais que balizam a vida de quem vive à margem da sociedade, em situação de risco, como, por exemplo, sua noção de tempo, sua noção de espaço/territorialidade e com sua expectativa sobre a vida?

Há uma noção de tempo, por exemplo, que é esta, trazida por uma educadora social quando se despedia de um menino, em uma praça de Porto Alegre, com quem havia estabelecido um contato e desenvolvido uma atividade pedagógica:

Educadora: “Então te encontro aqui amanhã, nesta mesma hora, tá?”

Menino: “Tá” - vai embora e retorna correndo [para perguntar]: “Amanhã é quando?” (Lemos, 2002, p. 77).

Nos importaria olhar para essas noções – que são bem diferentes das nossas – com a devida qualidade e respeito? Trago aqui outra história, que se passou com educadores de um grupo interdisciplinar de uma universidade e uma menina em situação de

risco, numa cidade do interior do Paraná, para ilustrar o que estou tentando dizer. Permito-me trazer a narrativa original da autora, para que nos aproximemos das especificidades deste contexto:

Num sábado, como tantos outros, estávamos na praça da Catedral, falando e brincando com algumas crianças e adolescentes enquanto F., de 15 anos, estava tomando banho, feliz, no canal de água ao redor da Catedral (fonte artificial de água que é bonita e limpa parecendo uma piscina rasa). Quando chegou o guarda do lugar, bastante determinado a não deixar que ninguém entrasse ali, acompanhado por dois “educadores” do Conselho Tutelar, os quais ele tinha chamado pra ajudá-lo na tarefa, abordaram a menina de forma agressiva com ameaças verbais. Como temos sempre o “Estatuto da Criança e do Adolescente” (a lei sobre os direitos e deveres de crianças e adolescentes) no bolso, pudemos mostrá-lo aos educadores e a F., para fazê-los entender que nem uma nem outra atitude era correta. A menina merecia respeito, assim como as regras do lugar. Desta maneira, e depois de algumas boas explicações e esclarecimentos, eles deixaram o local, F. saiu da água, e pudemos perguntar-lhe se gostaria de ir periodicamente a uma piscina, e ela respondeu que sim.

V – Bom, vamos procurar um lugar onde possas ir, e na terça-feira podemos nos encontrar aqui pra te levar, tá bem?

F – Mas, quando é terça-feira?

V – Depois de amanhã.

F – Tá bem.

V – É bom pra ti às três e meia?

F – Mas... quer dizer... como é três e meia?

Em milésimos de segundo pensei: não posso usar a referência de que é depois do almoço, porque ela não tem regularidade nem no ato de comer (come quando tem alguma comida, se lhe derem) menos ainda em relação a um horário. Pensei em mostrar-lhe no relógio e desisti porque ela não tem relógio... Tive dificuldade para explicar-lhe que hora era aquela: três e meia. (Müller, 2002, p. 74-75).

Trazendo a pergunta outra vez: que princípios ético-político-pedagógicos nos orientariam e imprimiríamos na formação do nosso futuro educador musical, para atuar num trabalho como esse, por exemplo, integrando um grupo interdisciplinar de educadores? Com que qualidade nos ateríamos a esses aspectos todos, contidos numa situação só? Como no caso citado acima, foi bem aproveitada uma situação de atrito para levar a criança a se sentir valorizada, para exigir respeito do guarda e do Conselho Tutelar para com a criança, para mostrar que direitos e deveres caminham juntos – para o guarda, para o Conselho Tutelar e para a criança, de uma forma que todos entendessem – e aí o Estatuto da Criança e do Adolescente foi determinante; também foi utilizado o tempo necessário, as palavras que fa-

cilitam o entendimento, e todo cuidado para não humilhar.

Da noção de expectativa sobre a vida: quando perguntaram, certa vez, a uma menina de 13 anos o que ela esperava da vida, ela respondeu “a morte”. A educadora perguntou “por quê?”. “Porque já vivi muito; e muitos amigos da minha idade já estão mortos” (Müller, 2002, p. 76).

Da noção de espaço, pudemos ver, na pesquisa da Míriam Lemos (2002, p. 137) que o recorrente e circular transitar das crianças e adolescentes em situação de rua pelas instituições de auxílio e proteção é a demarcação do não território como garantia do não limite, não opressão, não fixidez: “a territorialidade passa por um forte desejo de libertação da opressão vivida”.

São noções que parecem tão simples, mas são as vitais nos contextos de exclusão. E através delas podemos valorizar ou humilhar, proporcionar a agência ou oprimir; somente com nosso gestual ou com nosso olhar para o sujeito com quem estamos, podemos discriminar e classificar – querendo ou não. Depende de como tomamos aquela realidade – em geral, pobre – em que ele está inserido, o que vai refletir a compreensão que temos “da origem do que está categorizado como ‘pobreza’ e ‘miséria’, de cunho economicista, e do conceito de exclusão, cuja diferença básica na análise é a de articular diversas dimensões da problemática (histórica, territorial, cultural, econômica, psicológica), complexificando-a e tornando-a um caleidoscópio da sociedade atual” (Lemos, 2002, p. 32).

O que quero dizer até aqui – e agora falo também a partir de minha vivência com crianças e adolescentes em situação de rua, com a educação social, mas, principalmente, a partir do que aprendi buscando a educação musical mais coerente ética, política e pedagogicamente com aquele contexto e com a sua escola – é que é necessário se imbuir de humildade, de muita sensibilidade e de um profundo respeito para com as especificidades dos modos de vida de quem está à margem ou em situação de risco. Primeiro, porque é uma situação de indignidade e, segundo, porque o mais comum é ser visto

tanto nas análises psicossociais, quanto nas políticas de ação apenas sob a ótica da negação ou, então, da romantização de uma cultura original, própria. Assim também, a ação das políticas públicas trata de desconstruir os dispositivos culturais que estão engendrados nos sujeitos que vivem este tipo de exclusão. É uma ótica que não percebe o sujeito na sua inteireza, mas que busca preencher seus vazios. (Lemos, 2002, p. 128).

O trabalho de Míriam Lemos (2002) nos traz uma compreensão de como é vista – e de como nós vemos, muitas vezes – não só a cultura de rua, mas o que é diferente do padrão que se impõe pela maioria, o que “destoa” e, por isso, não está “junto”. Entender uma situação de exclusão

significa não vê-la somente pelo lado da falta, da carência e da negação, mas compreender os dispositivos de conhecimento e as habilidades adquiridas por aqueles que sobrevivem neste contexto: são outras formas de lidar com a sexualidade, com os cheiros, de conviver com os outros, de se comportar frente aos superiores ou inferiores, de perceber a hierarquização, da necessidade de expressar ou de controlar as emoções. (Lemos, 2002, p. 128).

Nesse sentido, é pertinente olharmos para a experiência adquirida por alguns grupos universitários de pesquisa e de extensão que se dedicam com seriedade à questão, com a educação social de rua, com a educação popular, com a psicologia social, com aqueles, enfim, que estão dispostos a, antes de levar o sujeito a qualquer saber de qualquer área do conhecimento, apontar caminhos em direção à dignidade que lhe é inerente. E o educador musical irá priorizar a dignidade humana, orientando o aluno na sua apropriação do mundo e estimulando sua agência, sua *autopoiesis*, ao invés de seus conteúdos “musicais”, na medida em que acredita e compreende que, se “ações sociais” são necessárias, é porque faltou o básico, ou seja, houve injustiça; porque compreende que o sujeito de sua educação – o das ações sociais - convive com a discriminação, tem intimidade com a humilhação e leva, introjetado em si, o sentimento de inferioridade, quando não, ainda, a culpabilização pelo “fracasso”.

Assim, caros alunos e caros colegas formadores de professores de música, é preciso que nos movimentemos na direção de uma educação musical emancipatória, que busquemos, na mesma proporção de nossas habilidades musicais específicas, o discernimento ético e aprofundemos nossa compreensão sociopolítica e histórica da sociedade atual e do que nela se configura como a dialética exclusão/inclusão. Urge que entendamos que há enredamentos e mecanismos não explícitos no nosso cotidiano, garantidores dessa ordem como “normalidade”, como “natural”. Como coloca Sawaia (1999),

a sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica no caráter ilusório da inclusão. [...] O pobre é constantemente incluído, por mediações de diferentes ordens, no nós que o exclui, gerando o sentimento de culpa individual pela exclusão. (Sawaia, 1999, p. 8-9).

Isso me leva a abordar um aspecto que tem a ver diretamente com esse discernimento ético-político da realidade, ou a sua falta: de que, na sociedade atual, está quase emblemático “assistir” os excluídos. Como diz Lemos (2002, p. 31), “em um sistema de democracia formal e de fascismo econômico, enquanto a pobreza for assistida e os miseráveis estiverem controláveis – seja por repressão, extermínio ou invisibilidade social – não há o que possa abalar o sistema”.

Minha preocupação, nesse sentido, é com os “assistencialismos” que podem estar envolvendo educadores musicais, oficinairos, 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 tráfico de drogas pelo “trabalho” com música, dar um futuro, etc.

Sim, eventualmente, isso pode vir a acontecer. Mas por quanto tempo alguém que não tem casa, que circula por instituições de ajuda, se mantém em atividades sistemáticas? Por quanto tempo alguém quer ir à aula de alguma coisa, quando vê sua comunidade invadida pela polícia rotineiramente, enquanto, à medida que o tempo passa, se solidifica e se perpetua a imagem da miséria à sua volta e a realidade não sinaliza alguma mudança?

A sociedade não deveria correr o risco de ter infiltrado em si um educador que não faça diferença, que não tenha sido formado, também, na noção da sua responsabilidade com a qualidade de vida do contexto onde atua, na necessidade de manter presente as dimensões históricas, tanto do meio em que vive como do universo da educação, no seu aspecto de construção de conhecimento atrelado e intrínseco ao processo de construção do sujeito. Do contrário, temos a condição que favorece o continuismo do que é visto como normalidade, e um educador musical que não oferece risco de mudança no que está posto; do contrário, esse educador musical pode passar anos dando aula de viola, por exemplo, para um grupo de crianças, em uma favela, sem ver além de suas diferenças de aspecto físico, mantendo distância do lugar social que seu aluno ocupa na favela, e do “seu ponto de vista sobre ela e a significação que esta exerce na constituição de sua identidade” (Lemos, 2001, p. 40); do contrário, pode passar muito tempo e muitos alunos pelo educador musical que não faz diferença, sem que surja entre eles a pergunta: *por que não estamos em uma escola?*

As crianças, provavelmente, estariam muito agradecidas por ter acesso a uma atividade musical, mas o educador musical que realiza um trabalho social, a meu ver, tem obrigação de saber por que não está realizando seu trabalho em uma escola. E deve saber, também, que a escola tem um papel fundamental na objetificação positiva das identidades da população mais pobre, na dialogicidade dos saberes de seus sujeitos – porque a construção de uma identidade positiva se dá, também, na medida em que se constrói conhecimento – porque a escola é um dos últimos espaços públicos que resta à população de baixa renda, no sentido de um espaço que oportuniza o contato com a diversidade de públicos e seus diferentes modos e possibilidades de vida, onde também precisa ir quem não é “tão pobre”. Ou seja, é o espaço do mundo institucionalizado, do mundo oficial, que a inclui.

Assim, o mundo que a criança está lendo, enquanto está fazendo e vivendo música em alguma ação social, é o mundo que está dizendo que na escola dela não tem espaço para estudar e vivenciar música; e o que segue acontecendo, debaixo dos nossos olhos, é que o mundo que oferece “assistência” através de projetos em música é o mesmo mundo que nega a importância da música nos currículos escolares; o mundo que está dando “atendimento” através de ações sociais é o mesmo que tira as ciências humanas da escola.

Então, considerando esse cenário de novas possibilidades de trabalho em ações sociais e, como está colocando Carlos Kater, que “é preciso responder com eficiência às problemáticas de um mundo em constante movimento”, com novos desafios, eu quero chamar a atenção para aquilo que é igual, para o que não muda faz tempo, para a lógica que se cristalizou como normatividade e se perpetua no tempo: a lógica dos pressupostos neoliberais, a lógica do mercado.

Quem irá proporcionar e quando os futuros educadores musicais vão ter em sua formação a noção histórica, cultural e política do sistema estrutural da sociedade em que vão atuar?

Precisamos mostrar aos educadores musicais que estamos formando, enquanto trabalhadores de construção de conhecimento em música, como que nossa capacidade de construir conhecimento é determinada, também, – quando não inibida – pela “naturalização do mercado, pela epistemologia da verdade única, pela homogeneização das consciências, pelo ataque aos vínculos, e pela fragmentação e a formalização”, como fala Nize Pellanda (2001, p.

14) sobre a implicação direta desses pressupostos neoliberais nos modos como viemos a nos relacionar com o conhecimento. E a universidade tem o compromisso, também, de fazer ver o que está oculto, permeando nossas subjetividades, condicionando nossos modos de viver e de construir conhecimento.

Nessa direção, penso que a universidade, em seus cursos de licenciatura em Música, não pode mais trabalhar com formação de educadores musicais sem contemplar a devida reflexão sobre a medida e os modos como a escola produz e perpetua esses mesmos pressupostos e valores éticos e morais que vêm gerar a cultura que dá sustentação a essa estrutura de sociedade (Gimeno Sacristán, 1999, 2002; Giroux, 1999; Kincheloe, 1997; Torres Santomé, 1998). Nas palavras de Silva,

nesta era de capitalismo global, são as grandes organizações capitalistas e suas estratégias de reorganização do processo de trabalho que aparecem como o espelho no qual as escolas e os sistemas educacionais devem se mirar. Do modelo da manufatura ao modelo da fábrica taylorista e depois ao modelo da grande corporação toyotista, a premissa é sempre a mesma: a escola não apenas deve estar subordinada aos objetivos econômicos do capital, mas deve, além disso, estar organizada de acordo com a forma de organização capitalista do trabalho predominante no momento. Duplo mandato, dupla correspondência. (Silva, 1999, p. 172).

Futuros educadores musicais devem ter a oportunidade de olhar para dentro de programas pedagógicos e de currículos – oficiais e ocultos, de música e também de outras áreas – além de observar, ao vivo, contextos escolares não só para cumprir a carga horária curricular, mas como exercício de criticidade, porque já sabemos de suas implicações na produção de identidades hegemônicas e de divisões sociais, bem como do poder de determinados métodos de ensino em fazer com que alguns se sintam privilegiados e legitimados em detrimento de outros (Ribeiro, 2000; Silva, 1999).

Nesses 12 anos de ABEM, que escola ajudamos a construir, através de nossos textos, publicações, encontros, oficinas, e através da qualidade da formação dos alunos que passaram por nossos cursos de licenciatura em Música? Que lugar a escola pública realmente ocupa no nosso imaginário, durante o contato cotidiano com nossos alunos? Como algo viável e positivo? Ou acabamos nos envolvendo, em alguma medida e de alguma forma, na retórica estratégica neoliberal em que “o mercado e o privado são tomados como modelos de tudo que é bom e

eficiente, enquanto o estatal e o público são vistos como exemplares de tudo que é ruim e ineficiente” (Silva, 1999, p. 168)? Quantos trabalhadores e licenciados em música direcionam suas atividades a ONGs, ou por não se sentirem – e não estarem – preparados pedagogicamente para a realidade escolar atual ou por ter perdido a esperança na escola, ou por incompatibilidades epistemológicas com a escola, ou por não ver sentido nela?

Então, penso que cabe perguntar agora: que princípios ético-político-pedagógicos nos orientam e estamos imprimindo na formação do nosso futuro educador musical, para atuar na escola, hoje? Não seria o *espaço*, onde primordialmente se encontram – e trabalham – “aqueles, enfim, que estão dispostos a, antes de levar o sujeito a qualquer saber de qualquer área do conhecimento, apontar caminhos em direção à dignidade que lhe é inerente”, como faz um politizado e bem preparado educador de rua?

Independentemente da natureza das instituições e locais de atuação dos profissionais que ajudamos a formar é importante manter-nos – com eles e com nossos colegas no âmbito universitário – instigados a refletir sobre o que já se configurou em outra retórica neoliberal, para a qual nos alerta Silva (1999, p. 168), onde “as presentes condições estruturais e sociais são vistas como naturais e inevitáveis e abstraídas de sua conexão com relações de poder e subjugação”; porque é o que acaba criando no senso comum uma postura de passividade – misturada à perplexidade – diante da realidade triste e condições indesejáveis, tanto de algumas escolas que conhecemos quanto de alguns projetos em ações sociais.

Por isso, e finalizando, eu gostaria de colocar que vejo como a macro e necessária ação social, o trabalho para a dignificação da escola. Sabemos que depende muito, também, do lugar que ela ocupa nas políticas públicas; mas aqui no micro, no que depende de nós, podemos perseguir uma educação musical emancipatória, fazendo diferença enquanto área no currículo e no cotidiano das escolas, o que muito provavelmente, então, podemos fazer em ações sociais. E todo educador musical contribui para isso, na medida de seu discernimento dos elementos éticos, históricos, sociais e políticos constituintes da sua cultura, e de como cada um deles está direta e intimamente relacionado com a vida de cada escola e de cada comunidade.

Referências

- GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Porto Alegre: ARTMED, 2002.
- GIROUX, Henry A. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: ARTMED, 1999.
- KINCHELOE, Joe L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LEMOS, Míriam P. *Ritos de entrada e ritos de saída da cultura da rua: trajetórias de jovens moradores de rua em Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado em Educação)—Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- MÜLLER, Verônica R.; RODRIGUES, Patrícia C. *Reflexões de quem navega na educação social: uma viagem com crianças e adolescentes*. Maringá: Clichetec, 2002.
- PELLANDA, Nize. À guisa de introdução: reflexões sobre neoliberalismo e subjetividade. In: MCLAREN, Peter. *A pedagogia da utopia*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001. p. 7-27.
- RIBEIRO, Sônia T. da S. Uma perspectiva crítica e cultural para abordar o conhecimento curricular em música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 5, p. 59-65, 2000.
- SAWAIA, Bader. Exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, Bader et al. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 7-13.
- SILVA, Tomaz T. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In: SILVA, Tomaz T.; GENTILI, Pablo (Org.). *Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. 2. ed. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1999. p. 167-188.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Recebido em 30/01/2004

Aprovado em 10/02/2004