

# *Por uma educação musical implicada com os modos de vida de seus cenários de atuação*

Vânia Müller

Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)  
vmuller@linhalivre.net

**Resumo.** Este texto traz uma contextualização sociopolítica dos cenários propostos para este Fórum, a Escola e os Projetos Comunitários e Sociais, no que se configuram dentro do sistema neoliberal e como se encontram em relação ao 'Estado mínimo'. Procuo argumentar sobre a responsabilidade da universidade na formação de educadores musicais cientes e atentos aos determinismos da ordem mercadológica. Procuo instigar o desejo de uma formação que os empodere a intervir nas realidades de cada um destes contextos, e a se implicar com seus respectivos modos de vida.

**Palavras-chave:** o Estado mínimo na escola e nos projetos sociais, formação de educadores musicais, educação musical

**Abstract.** This text presents a social and political contextualisation of the scenarios proposed by this Forum, the school and the social and communities projects; in the way they configure themselves inside the new liberalism system and how they are related to the 'minimum State'. I try to claim about the responsibility of the university in the education of conscious and attentive music educators in relation to the determinism of the market logic order. I try to provoke the wish for a kind of education that empowers music educators to intervene in the realities of each one of these contexts, and to implicate themselves with their respective life styles.

**Keywords:** the minimum State in the School and Social Projects, education of music educators, music education

[...] aparecem mais distintamente as ameaças que nossas sociedades produtivistas fazem pairar sobre a espécie humana, cuja sobrevivência nesse planeta está ameaçada, não apenas pelas degradações ambientais, mas também pela degenerescência do tecido das solidariedades sociais e dos modos de vida [...] que convêm literalmente reinventar. (Guattari, 2000, p. 32-33).

O título do Fórum 3 do XIII Encontro Nacional da Abem, "Escolas, Projetos Comunitários e Sociais: da criança ao idoso" me agrada bastante, por sua pertinência, a meu ver, com reflexões necessá-

rias hoje a se fazer, para quem olha de forma contextualizada social e politicamente para as escolas, para quem olha de forma contextualizada social e politicamente para os projetos comunitários e sociais, e para as pessoas, para o ser humano que está nesses dois cenários, independentemente de quaisquer categorizações; ou seja, é um título que tem toda pertinência para quem não vê de forma desconectada esses segmentos sociais e para quem, por princípio, entende como natural que a música esteja presente ao longo da vida humana. Não por

acaso, a carta do III Fórum Mundial da Educação, ocorrido em julho de 2004, em Porto Alegre, propõe, no item 13: “Exigir a democratização da gestão das instituições públicas e das políticas sociais, em especial as educacionais, relacionando-as a políticas intersetoriais que as complementam, fortalecendo as comunidades educativas”, o que reitera os imbricamentos contextuais entre estas instituições – escola/projetos sociais – e, podemos dizer, fortalece o nosso título do Fórum 3.

Particularmente pra mim, o título é um convite a refletir sobre as responsabilidades públicas em cada um delas, a partir de um olhar sobre como se configuram e das funções que passaram a exercer no atual contexto da lógica do mercado, a lógica do mundo neoliberal.

No que veio se configurar, hoje, a escola? No que se configura, na atualidade, o que chamamos “projetos comunitários e sociais”? Que expectativas e necessidades têm as pessoas desses espaços e em que medida são atendidas? Como está sendo tratado o ser humano em cada um desses cenários? A educação musical acredita poder intervir nas realidades de cada um desses contextos?

Deixando essas questões no ar, eu quero fazer uma incursão no que representa, hoje, no Brasil, o lugar onde acontecem os projetos comunitários e sociais, o denominado *terceiro setor*, a partir de alguns dados numéricos e, também, de algumas análises de pesquisas que trazem uma visão, a meu ver, esclarecedora e determinante para nós que temos esse setor como um vasto campo de atuação, e que temos dedicado tempo de trabalho e reflexão sobre ele, inclusive trazendo-o nos títulos dos últimos encontros da Abem.

Segundo Maria Carmelita Yazbek, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUC/SP, docente e pesquisadora no programa, no seu artigo *Terceiro Setor e a Despolitização da Questão Social Brasileira*, no Brasil, o terceiro setor compõe-se de, aproximadamente,

220 mil entidades beneficentes, religiosas ou laicas, associações, institutos, fundações (empresariais ou não), organizações não governamentais (ONGs), e outras organizações diversas [...] que atendem aproximadamente 9 milhões de pessoas, com um orçamento estimado em 9 bilhões de dólares. (Yazbek, 2002, p. 276).

E ela chama a atenção para não esquecermos de que os recursos que garantem financeiramente o funcionamento da quase totalidade dessas entidades são provenientes do próprio Estado. Ela afirma:

Numa clara adesão às teses neoliberais do Estado mínimo, os financiamentos públicos a estas entidades configuram-se como subsídios em troca de serviços prestados em um contexto caracterizado pela omissão quanto ao efetivo controle da qualidade destes serviços. Neste contexto, as propostas neoliberais, em relação ao papel do Estado no âmbito da questão social, são propostas reducionistas, que esvaziam e descaracterizam os mecanismos institucionalizados de proteção social. Assim sendo, desestruturaram-se políticas no campo social e ganha força a defesa de alternativas privatistas [...]. Coloca-se para a sociedade a tarefa de enfrentar a pobreza e a exclusão social. (Yazbek, 2002, p. 279).

Assim, na lógica do Estado mínimo, também se coloca para os trabalhadores em educação a responsabilidade de cuidar da escola e de fazê-la funcionar. Não é raro ver que o Estado não se preocupa em avaliar a sua escola, que não garante qualidade de ensino minimamente, que não se interessa em saber quais paradigmas ético-educacionais estão formando suas crianças e jovens – os futuros cidadãos do Estado – alheio ao fato de que há, sempre, um paradigma ético educacional por trás e à frente de toda ação – e omissão – na escola. Resulta que se tem uma escola contingente, onde professores e direções passam a se ocupar, também, em envolver pais e comunidade nas rifas, nas festas, nas campanhas em geral, para angariar materiais, merenda, construir mais uma sala de aula, adquirir um vídeo, etc., assim como há os professores mais afoitos que saem a pedir, em geral a empresas de alguém conhecido, algum equipamento, um computador ou um armário, como eu já pude presenciar em diferentes cidades de Santa Catarina. E aí eu perguntaria, se o Estado é o primeiro setor e o mercado o segundo setor, qual é mesmo o setor da escola? Não me surpreenderia o fato de alguma ONG estar se ocupando com alguma escola pública.

O fórum político público, nacionalmente ocupado antes pelas discussões sobre direitos humanos, qualidade de cidadania, garantias trabalhistas na legislação, segundo Telles (1998, p. 19), “não por acaso é hoje ocupado pelo discurso humanitário da filantropia”. E o cenário educacional pega uma carona que não pediu. O discurso “humanitário da filantropia” englobou a escola. No fórum político público, onde se deveria construir e pensar – permanentemente – qual educação se quer para este país, no fórum político público, onde se deveria amadurecer seus objetivos e as formas de garanti-la a todos, na sua melhor qualidade, o discurso e a prática são assistencialistas: são propostas campanhas de arrecadação e reutilização de material escolar; fala-se que lugar de criança é na escola, para não ficar na rua, e não pelo que a escola pode empoderá-la,

emancipá-la em sua história, dignificar sua humanidade; amplia-se o número de horas da criança na escola, porque ali poderá ter mais refeições, mais atividades, mais companhia, alguma segurança, “atendimento”.

Então, aqui eu deixo outra pergunta: no sentido político, é mera coincidência o que há, por um lado, entre o atendimento, ou a assistência contingente dada à escola, e, por outro lado, os projetos sociais comunitários?

A partir dessas questões, eu toco em um ponto que levantei no encontro do ano passado, sobre a nossa responsabilidade enquanto formadores de educadores, uma vez que participamos da construção de sua visão de mundo, que, por sua vez, ao saírem da universidade, vão participar da construção da visão de mundo de muitas crianças e jovens. Porque é durante a formação que a falta de contextualização política do sistema educacional e suas respectivas responsabilidades, a falta de orientação do que é ético e de que existe, sim, o que é inaceitável, que o engodo construído pelo discurso e pela prática do neoliberalismo pode estar sendo reproduzido e perpetuado. Como, por exemplo, a hipocrisia do discurso moralista sobre o dever de atender os menos favorecidos e os pobres, que se configura já num ideário e tem lugar certo nessa estrutura de sociedade. Maria Yaszbeck (2002, p. 282) fala que

é inegável que o avanço do ideário da “sociedade solidária” vem se colocando como alternativa face à limitada ação social do Estado no neoliberalismo. [...] O reconhecimento dos direitos sociais e de sua universalidade é substituído nesta ótica pelo dever moral de atender à pobreza.

Ora, precisamos falar sobre isso nas aulas, precisamos ajudar a ver e buscar ver, juntamente com os alunos, a realidade de fato, por trás do que nos é visível e tenta se afirmar como “natural”. De certa forma, somos todos frágeis, em alguma medida, quando se trata da “astúcia do capitalismo”, como nos fala Peter McLaren (2000, p. 52) que “parece interminável e seus mecanismos de produção e troca, inquestionáveis e incontestáveis”. Mas os alunos, como ele coloca, comentando sobre a responsabilidade dos formadores de educadores,

são particularmente vulneráveis a estes tempos perigosos, já que são capturados em teias de significado desconhecido, motivados a lembrar de maneiras específicas e silenciosamente orientados através de comerciais, dos meios de comunicação e de “outros” meios políticos e religiosos a responder à lógica do fetichismo da mercadoria como se isso fosse algo natural. (McLaren, 2000, p. 52).

Deve fazer parte da formação que damos instigar a curiosidade sobre o que está por trás da escola pedinte; da ONG que permite usar a imagem do que há de trágico na vida das crianças e jovens com os quais atua por políticos em campanha; de como entidades religiosas que dizem não ter fins lucrativos conseguem empregar milhares de funcionários com salários mínimos, e o que está por detrás da implicação do Estado com essas coisas. Não para polemizar no vazio, mas para alertar que há um deslocamento do cenário político público de questões que são nacionais – como a pobreza, como a educação – “para o lugar da não política, onde [ela] é figurada como dado a ser administrado tecnicamente ou gerido pelas práticas da Filantropia” (Telles, 1998, p. 15). Não para polemizar no vazio, mas para reorientar, para conduzir a um sentido comum do que seja ético nas relações sociais, no que é estatal, e na formação dos futuros educadores musicais. Sobre o sentido comum, Eduardo Galeano (2004, tradução minha) fala que “a verdadeira educação, a que provém do sentido comum e ao sentido comum conduz, nos ensina a lutar pela recuperação de tudo o que nos tem sido usurpado”.

Há um aspecto legal da realidade que os futuros educadores musicais vão encontrar, que também vejo como importante considerar: uma legislação que garante isenção de impostos, as leis nº 9.732, de 11 de dezembro de 1998, e nº 9.970, de 23 de março de 1999, que garantem a normatização do acesso de organizações tidas como sem fins lucrativos às verbas públicas e a normatização da redução do papel do Estado na orientação, nas decisões e na responsabilidade com as políticas sociais.

E aí temos que lançar a ele essa pergunta: a que setor você acha que pertence a escola? Porque ele pode trabalhar nos dois cenários, e deve começar, na graduação, a estabelecer relações entre eles, tecer a sua rede de constatações a partir, por exemplo, da caracterização de cada um desses espaços públicos, enquanto valorização das pessoas que os freqüentam; deixá-lo pensar buscando responder em que medida a escola e o projeto comunitário/social têm o ser humano como parâmetro; deixá-lo chegar às medidas e aos modos de como a música, às vezes, está servindo à lógica desumanizadora do capital, nos dois contextos. E, a partir daí, como ele imagina que deverá atuar em cada um. E, se trouxermos questões do Fórum Mundial de Educação para a nossa área, poderemos perguntar: como se constitui uma educação musical que realize as rupturas políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias para romper com a lógica do capital? Que

educação musical é preciso construir tendo o ser humano como parâmetro?

Parece-me que um dos maiores desafios, nesses “tempos perigosos”, como denomina McLaren (2000), é recompor a dimensão da dignidade humana. Porque é ela que tem sido atacada, é a dignidade humana que se esvai na legitimação da política, do discurso e da socialidade engendrados do pensamento neoliberal que, “reconhecendo o dever moral de prestar socorro aos pobres e inadaptados à vida social não reconhece seus direitos sociais” (Yazbek, 2002, p. 281). E somos nós, os formadores, que os empoderamos para uma educação musical que contemple a dignificação humana, na escola ou em ações sociais – ou não; mas nós temos, sim, a oportunidade de fazê-los se interessar e acreditar que eles têm o pleno direito de perguntar, de conhecer e participar do que é público. Eu, particularmente, trabalho perseguindo o desejo do aluno pela coisa pública. Deixo-os saber que milhares de pessoas no mundo acreditam que “os Estados têm a obrigação de garantir de forma universal e gratuita, sem discriminação ou exclusão, o pleno direito a uma educação pública emancipatória, em todos os níveis e modalidades” como consta no 4º princípio da Carta do III Fórum Mundial de Educação, de julho de 2004.

A meu ver, os projetos de Extensão Universitária representam espaços férteis para se tematizar com os alunos em formação as diversas dimensões da coisa pública; e, talvez principalmente, representam ricas oportunidades para que vejam com seus próprios olhos os condicionamentos e os diversos aspectos da realidade dos agrupamentos sociais onde estejam atuando, em extensão, a partir do que podemos refletir juntos. Posso testemunhar sobre isso através do meu trabalho em Extensão Universitária no Núcleo de Educação Musical, o Programa NEM,<sup>1</sup> vinculado ao Departamento de Música da UDESC, mais especialmente através das atividades que se realizam na escola-núcleo desse programa: uma escola da rede pública do Estado de Santa Catarina, em Florianópolis. Cenário onde os alunos que trabalham comigo começam a tecer relações entre as contradições, a complexidade, as dificulda-

des e as belezas da humanidade e da construção de conhecimento que se pode encontrar no cotidiano deste lugar único, a escola. Atuando na escola-núcleo em oficina extracurricular de percussão, ou em aula de música curricular ou, ainda, no Grupo Instrumental do Laboratório de Ensino em Educação Musical – que lá realiza concertos didáticos – diferentes alunos do curso de Licenciatura em Música têm acesso à vida de uma escola estadual. Ao mesmo tempo em que participam de reuniões pedagógicas na escola e no NEM – onde trocam experiências com seus colegas –, que têm que negociar/adequar seu trabalho às estruturas culturais e às condições físicas da escola e, ainda, que constroem conhecimento músico pedagógico, esses futuros educadores musicais são levados a descortinar as (in)competências, as (im)possibilidades e as respectivas responsabilizações. Um dos resultados importantes a que chegam, a meu ver, é a desmistificação da retórica estratégica neoliberal em que o público e o estatal são sempre inferiores ao privado e empresarial (Müller, 2004).

Através da problematização de fatos cotidianos e aparentemente pequenos, refletimos sobre as possíveis razões que os configuram e vêm caracterizar a escola estadual, onde atuamos hoje. Nos perguntamos, por exemplo, em que medida o governo do estado conhece essa sua escola, sua dinâmica, suas pessoas. Em que medida *quer* tomar conhecimento? Por que não havia música no currículo? Por que ninguém do estado vem saber quais as séries de sua escola que estão tendo aula de música e por quê, ou avaliar sua qualidade? Por que, aqueles adolescentes da 8ª série de 2004, majoritariamente, têm familiaridade com o *rap*? São exemplos de questões disparadoras de contextualização, e buscamos ver possíveis relações com o sistema neoliberal. Tentamos compreender, assim, a medida em que a lógica desse sistema determina – ou não, desde as ações do Estado (e suas prioridades), da escola, de seus professores (e seus *desânimos*), de suas famílias (e filhos que saem de nossas oficinas de música porque precisam trabalhar), até os conteúdos musicais trazidos pelas crianças e adolescentes (e seus sonhos).

---

<sup>1</sup> O Programa NEM está realizando 12 projetos de extensão: oficinas de música nas modalidades de canto coral, flauta doce, iniciação musical, percussão, piano e violão; cursos para professores; produção de materiais didáticos para o ensino de música; eventos e concertos educativos para a comunidade. Os projetos são desenvolvidos na escola-núcleo do programa, a Escola de Educação Básica Leonor de Barros, e no Departamento de Música da Udesc. Com os objetivos de: a) desenvolver um programa de formação de professores de música para a escola pública; b) contribuir na construção de políticas educacionais para a educação musical no Estado de Santa Catarina; c) implementar o ensino de música em escolas públicas da rede estadual de SC. Criado e coordenado pela prof.<sup>a</sup> Viviane Beineke, o Programa NEM envolve 150 crianças e adolescentes da comunidade nas oficinas de música, 14 acadêmicos bolsistas nas modalidades de extensão e pesquisa e 6 estagiários do curso de licenciatura em Música.

Dessa forma, as temáticas da formação pedagógico musical destes futuros educadores vão surgindo, no tempo em que cada um pode absorvê-las e a partir da dinâmica do cotidiano da escola-núcleo do NEM.

Essa responsabilização da universidade enquanto formadora de educadores, que aqui tematizo, encontra eco – nesses tempos em que se discute a Reforma Universitária – na revista mensal eletrônica de jornalismo científico *ComCiência*, de setembro de 2004, publicada pelo LABJOR e pela SBPC. E me permito trazer um trecho do artigo do professor Alfredo Gontijo de Oliveira (2004), da UFMG, onde ele diz:

um dos aspectos da crise universitária brasileira advém da organização acadêmica, com base em padrões rígidos da formação disciplinar profissionalizante. [...] O corpo docente não se vê envolvido no processo de mudança e, na maioria das vezes, atua como um elemento conservador, refugiando-se no comodismo, para atualizarem o conteúdo de sua prática pedagógica. [...] A necessidade de trabalhar conteúdos contemporâneos irá colocar o docente diante de dois aspectos

que exigirá dele uma postura de humildade: co-aprendizagem com os alunos e uma maior dedicação à sua prática pedagógica.

Na mesma revista, Wrana Maria Panizzi (2004), na época reitora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, também argumenta em favor dos conteúdos contemporâneos e da excelência da universidade como o lugar da polêmica e da reflexão; e onde os alunos, “sem perderem a perspectiva histórica, estejam inseridos na contemporaneidade. O que se deseja é que os alunos possam recorrer aos modos de pensar para que possam entender o mundo no qual estão inseridos.”

Para entenderem o mundo no qual estão inseridos os futuros educadores musicais, sua formação terá que contemplar a dimensão ética, estética e política; já, empoderá-los para intervir no mundo significará recusarmos a lógica da empregabilidade e desejarmos uma formação que se reinvente, para educadores musicais que se impliquem na reinvenção dos modos de vida.

## Referências

- GALEANO, Eduardo. *Elogio del sentido común*. 2004. Disponível em: <<http://www.rodelu.net/galeano/galeano.htm>>. Acesso em: 11 out. 2004.
- GUATTARI, Félix. *Caosmose*. São Paulo: Editora 34, 2000.
- MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- MÜLLER, V. B. Ações sociais em educação musical: com que ética, para qual mundo? *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 53-58, mar. 2004.
- OLIVEIRA, Alfredo Gontijo de. Conteúdos e programas na reforma do ensino superior. *Revista ComCiência*, SBPC/Labjor, 2004. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/2004/09/13.shtml>>. Acesso em: 4 out. 2004.
- PANIZZI, Wrana M. O lugar da polêmica e da reflexão. *Revista ComCiência*, SBPC/Labjor, 2004. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/2004/09/12.shtml>>. Acesso em: 4 out. 2004.
- TELLES, Vera da Silva. No fio da navalha: entre carências e direitos. *Revista Pólis*, São Paulo: Publicações Pólis, n. 30, p. 43-54., 1998.
- YAZBEK, M. C.. Terceiro Setor e a despolitização da questão social brasileira. In: JUNQUEIRA, Luciano Prates; PEREZ Clotilde. (Org.). *Voluntariado e a gestão das políticas sociais*. São Paulo: Futura, 2002. p. 276-283.

Recebido em 27/01/2005

Aprovado em 10/02/2005