

# *Educação musical não-formal e atuação profissional*

Cristiane Maria Galdino de Almeida

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)  
cmgabr@yahoo.com.br

**Resumo.** Este artigo discute a necessidade de reconhecimento dos espaços não-formais como contextos de atuação profissional que, como tais, demandam uma formação também profissional. Apresenta os resultados da pesquisa desenvolvida no mestrado e que teve como objetivo geral caracterizar o ensino de música inserido em projetos sociais. Os objetivos específicos foram analisar as dimensões presentes nas práticas educativo-musicais das oficinas de música, identificar os profissionais que ali ensinam música e qual a sua formação, e examinar as concepções sobre educação musical desses profissionais e do coordenador. O referencial teórico foi fundamentado em conceitos de educação não-formal, de autores da pedagogia e da educação musical.

**Palavras-chave:** educação musical não-formal, formação de professores de música, educação não-formal

**Abstract.** This work aimed to characterise how music teaching is placed in social projects. More specifically, it aimed to analyse the dimensions that are present in the musical-pedagogical practices of the workshops, to identify the professionals that teach music and their educational background, and to examine the concepts of music education sustained by those who teach music and by the coordinator of the project. The theoretical framework was constituted by concepts of non-formal education developed by authors coming from the fields of pedagogy and music education. The analysis showed that the music workshops can be considered as non-formal educational spaces. The results point to the need to recognise these spaces as professional spaces of music education. As such, they also demand professional education.

**Keywords:** non-formal music education, music teachers' education, non-formal

## Introdução

As trilhas que percorri profissionalmente me levaram ao caminho do ensino de música na educação superior. Antes de chegar ao curso de Licenciatura em Música, da Universidade Federal de Pernambuco, passei por escolas de música em igrejas, academia de dança, escolas específicas de música e escolas do ensino fundamental da rede municipal e da rede estadual.

Essa multiplicidade de espaços de atuação é apontada por Del Ben (2003) como uma das particu-

laridades da formação do professor de música. Nesse sentido, tanto no Brasil como no exterior, tem sido crescente o número de investigações sobre os processos de ensino e aprendizagem musical que ocorrem fora do espaço escolar. Sejam em manifestações culturais, em projetos comunitários, em grupos musicais, em programas de rádio ou televisão, ou em processos de auto-aprendizagem. No entanto, poucas são as pesquisas que articulam esses diferentes espaços de atuação profissional e a formação inicial do professor.

Entre esses diversos contextos, Oliveira (2003, p. 95) destaca o “terceiro setor e demais espaços alternativos como associações de bairro, creches, casas e cursos de apoio ao idoso e aos portadores de necessidades especiais” como um mercado de trabalho que está “em franco desenvolvimento para o educador musical”.

Essa proposição é compartilhada por Kleber (2003, p. 3), que vê o terceiro setor e os projetos sociais como “um campo emergente e significativo para a realização de um trabalho em educação musical que se alinhe ao discurso que invoca a inclusão social”.

Os projetos sociais são “ações estruturadas e intencionais, de um grupo ou organização social, que partem da reflexão e do diagnóstico sobre uma determinada problemática” (Stephanou et al., 2003, p. 1).

Segundo Gohn (2001, p. 16-17),

estas organizações [sociais privadas], situadas no âmbito não-governamental, reestruturam o velho modelo das associações voluntárias filantrópicas para um novo modelo onde combinam o trabalho voluntário com o trabalho assalariado, remunerando profissionais contratados segundo projetos específicos.

A música tem exercido um papel importante nesses projetos. Conforme Wickel (1998, p. 17, tradução minha), ela “participa de forma considerável na configuração do nosso dia-a-dia [e suas] propriedades de certa forma nos desafiam a [usá-la] de modo dirigido como meio em todas as áreas da atuação social”. Isso fica evidente na *home-page* do Grupo Cultural Afro Reggae. Dentre as informações da página inicial, o grupo afirma que “apesar de toda a diversidade de atividades, a música tem sido em Vigário Geral o melhor instrumento para atrair os jovens” (Afro Reggae, 2003).

Foi possível observar, a partir das informações obtidas ao visitar projetos sociais pela *web*, que a

maioria dos que atuam nesses espaços são músicos que não tiveram uma formação profissional para atuar como docente. Em alguns casos, ex-participantes do projeto que se destacaram assumem a posição de oficinairos. Poucos são os que contam com a participação de licenciados em música e/ou assessoria de escolas de música. Isso ocorre porque para atuar nesses espaços a “formação nem sempre é exigida, apesar de necessária”, como nos apontam Simson, Park e Fernandes (2001, p. 12).

Esses dados me levaram a alguns questionamentos: quais são as concepções de ensino e aprendizagem musicais subjacentes aos projetos sociais? Que profissional ensina música? Qual a sua formação? Qual a sua concepção de ensino de música?

Fiz, então, um levantamento inicial sobre os projetos sociais desenvolvidos na cidade de Porto Alegre e constatei que eles seguem a mesma estrutura dos projetos acima mencionados. No entanto, eles se diferenciam por serem financiados, em sua maioria, pelo poder público. Essa característica é apontada por Armani (2003, p. 14, grifo do autor), quando mostra que “a ação social no âmbito governamental vem, cada vez mais, sendo projetada e gerenciada através de *projetos e programas*”. Apresenta-se, assim, um novo espaço de atuação que conjuga as políticas públicas e a sociedade. Segundo Stephanou et al. (2003), os projetos sociais são ferramentas de ação social, e devem ser utilizados pela sociedade. É através deles que a sociedade pode intervir na implementação de políticas sociais, contribuindo, assim, para mudanças tanto na esfera estatal quanto na própria sociedade. Os projetos, assim, são uma via de mão dupla. Funcionam como articulação da sociedade civil com o Estado, por um lado, e, por outro, são uma forma de intervenção do Estado nessa sociedade, como mostra o seguinte quadro:



(Fonte: [http://www.riits.org.br/gestao\\_teste/ge\\_testes/ge\\_tmes\\_marco2003.cfm](http://www.riits.org.br/gestao_teste/ge_testes/ge_tmes_marco2003.cfm).)

Santos (2001, p. 42) nos convida a “reconhecer a existência desses múltiplos espaços de atuação em educação musical hoje e buscar desvendar a lógica do seu funcionamento”, enquanto Hentschke (2001, p. 69) nos aponta a necessidade de pesquisas diagnósticas como uma forma de identificar os “espaços ou campos profissionais disponíveis para atuação de professores de música”.

Com o propósito de contribuir para compreender esses espaços, decidi investigar como o ensino de música está inserido nos projetos sociais, a partir da perspectiva dos profissionais que neles atuam. Mais especificamente, busquei analisar as dimensões educativo-musicais presentes nos projetos, identificar os profissionais que ensinam música, caracterizando sua formação, e examinar as concepções sobre música e educação musical dos profissionais que ensinam música (oficineiros) e do coordenador (ativista).

#### **As oficinas de música e a educação não-formal**

O *locus* da pesquisa foi o projeto de Descentralização, coordenado pela Secretaria Municipal de Cultura, da Prefeitura de Porto Alegre. Para responder às minhas questões, selecionei 14 oficineiros de música e o ativista do projeto de Descentralização.

Considerando o número de participantes selecionados e o propósito de ter uma visão ampla de todas as oficinas, optei por utilizar o *survey* de pequeno porte como método de pesquisa. O *design* interseccional desse trabalho envolveu a “coleta de dados em determinado período de tempo, de uma amostra [...] de uma população” (Wiersma, 2000, p. 163, tradução minha).

Em um trabalho com abordagem qualitativa, como esse aqui apresentado, se consideram “as experiências do ponto de vista do[s] informador[es]” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 51). Dessa forma, a entrevista semi-estruturada foi a técnica de pesquisa escolhida. As entrevistas foram gravadas em MiniDisc e transcritas literalmente. Em seguida, foram entregues aos participantes para serem lidas e alteradas, se necessário. Para que o anonimato fosse mantido, decidi identificar os entrevistados com duas letras do alfabeto, escolhidas de modo aleatório. A partir da autorização deles, os dados foram analisados segundo o referencial teórico.

Por ter decidido investigar como o ensino de música está inserido em projetos sociais, optei por adotar conceitos de educação não-formal e educação urbana. Essa escolha se deu por acreditar que,

embora haja uma discussão sobre a adequação desses termos, os considere os mais pertinentes para esse trabalho.

Vásquez explica que “a introdução da expressão ‘educação não-formal’ surgiu para satisfazer a necessidade de respostas extra-escolares a demandas novas e diferentes das que atende ordinariamente o sistema educativo” (La Belle apud Vásquez, 1998, p. 14, tradução minha).

Pelo seu caráter abrangente, a educação não-formal acolhe todos os programas educativos que estão fora da escola. Sarramona, Vásquez e Colom (1998) apresentam como âmbitos da educação não-formal a educação urbana, entre outros. Deixam claro, entretanto, que o acréscimo de novas modalidades é intrínseco ao conceito de educação não-formal. A educação urbana é entendida como “qualquer atividade educativa organizada no seio da cidade por parte de suas instâncias administradoras” (Colom, 1998b, p. 108, tradução e grifo meus).

Entre as ações compensatórias que o município pode realizar na área educativa, por meio da educação urbana, está a intervenção para a compensação educativa não-formal, incluindo as atividades extra-escolares de formação e expansão. Entre elas, a “organização de oficinas de expressão”, tais como as oficinas de música.

O referencial teórico que conduziu a pesquisa se constituiu, assim, de autores que apresentam a educação não-formal ou não-escolar como possível de ser um campo dentro da educação. Na área de pedagogia, autores como Afonso (1992), Colom (1998a; 1998b), Vásquez (1998), Gohn (2001), Libâneo (1999) e Simson, Park e Fernandes (2001) vêm constituindo o que Afonso denominou de uma sociologia da educação não-escolar. A sistematização que propõem objetiva à caracterização do campo da educação não-formal, incluindo a formação profissional para atuação nessa modalidade de ensino.

Também na área de educação musical, vários autores discutem essas questões e argumentam no sentido de mostrar a necessidade de se conhecer esses espaços para uma atuação mais efetiva dos professores de música. Entre eles, Arroyo (1999), Green (2000), Santos (2001) e Oliveira (2000; 2003).

Consciente de que cada espaço educativo tem a sua cultura própria e, por isso, deve ser visto como único, não tenho a intenção de generalizar os resultados a que cheguei. Não tive, também, o intuito de comparar as oficinas com outros espaços, fossem eles escolares ou não-escolares.

Os dados foram analisados, assim, a partir dessas perspectivas, divididos em duas grandes categorias: das oficinas – com as seguintes subcategorias: a Descentralização; atividades e funções da música; os oficinandos; opinião dos oficineiros sobre o projeto; as reuniões e a ativista – e do oficineiro – onde exponho a seleção dos oficineiros; a chegada ao projeto; a formação; as experiências anteriores; as habilidades; a concepção de professor e de aula de música e sua autonomia.

A partir da fala dos oficineiros e do ativista, foi possível estabelecer algumas características que são inerentes ao projeto. A presença de formalidades nas oficinas de música do projeto de Descentralização, tais como normas internas ao grupo e relatórios, o configuram como uma das intervenções da Prefeitura de Porto Alegre visando à compensação educativa não-formal, na perspectiva da educação urbana (ver Colom, 1998a).

#### **Das oficinas**

As oficinas de música são projetos culturais, de cunho social e educativo, em um programa de política pública que envolve a participação da comunidade para a sua realização, através do Orçamento Participativo (OP). Elas são divididas em dois grupos: “os ‘genéricos’ [...], como a gente chama o pessoal que trabalha com a música em geral, e os percussionistas [...], que têm essa ênfase da percussão” (Ativista GH).

Na estrutura administrativa, o ativista cultural é o elo entre a comunidade, os oficineiros e o governo. É ele o responsável pela implantação das oficinas e por seu desenvolvimento.

As atividades desenvolvidas nas oficinas de música resultam da ligação entre a demanda da região, as expectativas dos oficinandos e a formação do oficineiro. No entanto, não é só um trabalho específico de música, como ensinar instrumento ou canto. “É muito mais abrangente” (Oficineira MN), envolve outros assuntos que a oficineira MN considera básicos: “Existe uma proposta de trabalho, que é um trabalho cultural, social. E tu vais utilizar a música como uma ferramenta de resgate de cidadania. Ou de criação de cidadania” (Oficineira MN).

A vinculação do projeto com a educação não-formal consta nas publicações oficiais e foi abordada também em várias entrevistas. No jornal da mostra de processos do projeto de Descentralização, as oficinas de arte nos bairros são identificadas por adotar “uma metodologia de educação não-formal, com autonomia, onde o fundamental é ‘aprender a aprender’” (Prefeitura de Porto Alegre, 2004, p. 6).

O currículo construído a partir das necessidades dos alunos, a metodologia flexível e conteúdos adequados a essa estrutura, característicos da educação não-formal (ver Garcia, 2001), são apontados pelo oficineiro RT como peculiaridades das oficinas:

E agora estou investindo muito nessa coisa da oficina porque [...] a gente tem mais autonomia para trabalhar. E [...] a metodologia não é uma coisa rígida, é uma coisa que flutua conforme a comunidade reage. [...] E tu respeitas muito a comunidade. [...] Em vez daquela coisa que a gente chega e joga lá o currículo. Não! É bem o contrário, dali é que tem que vir.

Utilizei os critérios de análise propostos por Vásquez (1998): universalidade, duração, instituição e estruturação. No que se refere ao público que vai ser atendido pelas oficinas, vimos que há o que o autor nomeou de “universalidade”. Qualquer pessoa que tenha interesse pode participar das oficinas.

A divisão por faixa etária, característica da educação formal, não foi um critério apontado pelo ativista ou pelos oficineiros. Pelo contrário, a maioria atende desde crianças até pessoas da terceira idade. O encontro de diferentes gerações em um mesmo espaço educativo é uma das características da educação não-formal (ver Simson; Park; Fernandes, 2001).

Mas nem sempre esse encontro entre gerações é bem-vindo. Em relação a isso, um dos oficineiros, cuja oficina atende jovens entre 15 e 20 anos, relata que tomou

um susto no primeiro dia que nós fomos. Apareceram 60 crianças levadas de uma creche [...]. A gente negociou para que viessem dez crianças mais velhas, mas elas não apareceram de novo. E às vezes aparecem umas crianças meio soltas. Mas elas não reaparecem. (Oficineiro CM).

Esse aparecer e não reaparecer, ou reaparecer um mês depois, ocorreu em vários depoimentos e se configura como outro atributo das oficinas. Isso se explica porque na “educação não-formal ou não-escolar, a decisão de aprender é voluntária. Não há uma obrigatoriedade de permanência e de frequência” (Simson et al., 2001, p. 62). Para driblar essa flutuação entre os oficinandos, os oficineiros estabeleceram algumas estratégias. Entre elas, priorizar o acesso aos instrumentos para aqueles que são mais assíduos.

Então hoje a gente já [determinou que] as pessoas que estão sempre indo no horário, saem no horário, têm preferência em sair tocando o instrumento. Mas aquele que chega de vez em quando também tem. Mas bem depois, mais para o final da aula, ele tem oportunidade de tocar o instrumento que quer (Oficineiro ST).

Foi possível observar também que “a trans-

missão do conhecimento acontece de forma não obrigatória e sem a existência de mecanismos de repreensão em caso de não-aprendizado”, por estarem os oficinasandos envolvidos “no e pelo processo ensino-aprendizagem e [desenvolverem] uma relação prazerosa com o aprender” (Simson; Park; Fernandes, 2001, p. 10). Para seduzi-los, o oficinairo BG aponta uma possibilidade:

A gente tem que ser meio mágico, meio Aladim, porque tu tens que encantar eles, entendeu? No momento que eu tenho que provar para eles que eles têm que fazer alguma coisa, eu tenho que mostrar para eles, tocar. Eu tenho que fazer da melhor forma possível, [para] que brilhem os olhos assim.

Essa imagem utilizada por BG traduz a posição de Simson et al. (2001) sobre a educação não-formal. Para os autores, nessa modalidade de ensino é preciso “*atrair e ser capaz de cativar os seus educandos para poder realizar o trabalho educativo*” (Simson et al., 2001, p. 63, grifo dos autores).

Mesmo não sendo o objetivo do projeto, segundo o ativista, “formar músicos”, essa é a principal expectativa dos que o procuram. Por serem, em sua maioria, “um público carente” (Oficineiro ST), há um desejo muito forte de se profissionalizar e, não apenas isso, mas ser um músico de sucesso. “Todas [as crianças] querem ser famosas e, a partir da música, ganhar dinheiro, com certeza. E eu também. Eu fui assim. Eu vi na música uma possibilidade de me posicionar na sociedade.” (Oficineiro FC).

Contrariam assim, o discurso tanto do ativista quanto dos oficinairos, que consideram o ensino de música uma “isca”. Claro que é uma isca que não mata. Muito pelo contrário [risos]. Uma isca que vai pescar [os oficinasandos], para ajudar a construir todo um processo. [...] Acho que a música é o centro. E a partir dali, tu abres para todos os lados.” (Oficineira MN).

Segundo Simson, Park e Fernandes (2001, p. 9), “embora não trabalhe com esse objetivo, [a educação não-formal] acaba, muitas vezes, complementando as lacunas deixadas pela educação escolar”. Constatei que essa é a visão de alguns oficinairos. O oficinairo AB confessa “que seria bom que isso [o ensino de música] estivesse na escola. Se estivesse na escola hoje, nós estaríamos desempregados.”

A realização das oficinas de música está estabelecida em períodos diferenciados. As “genéricas” duram nove meses e as de percussão, seis. A duração é um dos critérios apontados por Vásquez (1998) para diferenciar a educação formal da não-formal. Na educação não-formal, o projeto se desen-

volve num tempo estabelecido pelos objetivos do projeto ou pelo período do financiamento, entre outras razões.

A instituição é definida por Vásquez (1998) como os espaços em que se desenvolvem as atividades educativas. Nas oficinas de música eles são vários, assim como ocorre na educação não-formal. Associações de moradores, igrejas, escolas, museus, sindicatos são algumas possibilidades de locais de realização das oficinas. As condições físicas deles nem sempre estão de acordo com o que é exigido pelo Regimento Interno do OP.

Dividir o mesmo espaço com outras atividades promovidas nos locais onde as oficinas são realizadas é um dos exemplos dessa inadequação. Interferências externas foram também percebidas. O oficinairo DN conta: “[...] estava dando aula e, além do cachorro que fica latindo horrivelmente, mas ele vai se acostumar, começou a vir pedra”. Além disso, a mudança da realização das oficinas de um ano para o outro contribui para que os oficinasandos não continuem e o oficinairo tenha que reiniciar o trabalho naquela região.

No entanto, os oficinairos destacaram alguns aspectos que consideram como avanços ocorridos no projeto. Entre eles, a alteração das regras de renovação do contrato para atuar na mesma oficina e a Mostra da Descentralização, tanto a de final de ano quanto a de processo. Elas funcionam como um momento de avaliação e também como uma forma de socializar o que foi aprendido. Um outro aspecto positivo apontado foram as reuniões semanais com o ativista.

Por não haver, nas oficinas, uma obrigatoriedade de conteúdos, nem um programa a seguir, na reunião semanal que envolve oficinairos e ativista “dicas” são repassadas, problemas são compartilhados, construindo, assim, uma “jurisprudência” a ser utilizada em outros momentos semelhantes. Os oficinairos apontaram, também, a troca que se estabelece, nessas reuniões, entre os mais experientes e os que estão iniciando no projeto. Esses momentos da reunião, onde ocorre uma possível sistematização e se avalia o processo do trabalho, os objetivos das oficinas definidos pelo projeto, entre outras situações apresentadas pelo ativista e pelos oficinairos, mostram que existe uma estruturação (Vásquez, 1998) no projeto.

No entanto, é a flexibilidade o fio condutor dos trabalhos desenvolvidos nesses espaços. Os oficinairos relatam como, muitas vezes, preparam aulas “cheias de técnica” que não conseguem reali-

zar. Em outros momentos, são as ocorrências cotidianas, como “um menino [que] chegou relatando que ele estava assistindo televisão. Daqui a pouco ouviu uns disparos de arma de fogo [...] e viu um cara caindo” (Oficineiro HR), são trazidas para a oficina e transformam a aula em um espaço de conversa sobre esse e outros assuntos.

Essa flexibilidade é possível porque os oficinairos desfrutaram de uma autonomia ou uma “[...] liberdade total. Liberdade total mesmo. Tem liberdade de fazer o que a gente quiser.” (Oficineiro FC). Não há uma interferência da instância administrativa do projeto, a não ser quando o oficinairo não atende às expectativas da região que demandou a oficina. Nesse caso, o oficinairo é remanejado. Não foi mencionada, também, nenhuma demissão. No entanto, o contrato pode ser rescindido em qualquer momento.

### Dos oficinairos

O critério inicial da contratação é ser músico profissional. Todos os oficinairos têm uma atuação comprovada na cidade de Porto Alegre, tanto como compositores quanto cantores e instrumentistas. Procuraram o projeto para atender a uma convocação feita anualmente pela SMC, da qual tomaram conhecimento por meio da mídia, de amigos, entre outros. A seleção é feita a partir do currículo e as experiências anteriores em projetos sociais são consideradas importantes pelo ativista. A licenciatura, porém, não é exigida, muito embora o ativista afirme que o licenciado em música pode se inscrever.

Ser músico é a habilidade considerada mais importante dentre as relacionadas pelos entrevistados como integrantes do perfil profissional do oficinairo. Não é possível ser “professor de música” sem ser músico. Estabelecem, assim, uma relação com a atividade educativa. Essa dubiedade está presente em todo o discurso dos oficinairos quando se referem às habilidades e situações de aula. O bom senso, a humildade em reconhecer sua incompletude, o aprender com o aluno, a paciência, a tolerância, a responsabilidade, a preocupação com o social e o respeito aos alunos e à comunidade são também reconhecidas como necessidades na atuação do professor de música.

Essas habilidades podem ser entendidas como aquelas que tem um professor que interprete a “educação musical como cultura”, expressão utilizada por Arroyo (1999, f. 343-344) para explicar uma concepção de educação musical que envolve

o reconhecimento de que significados socialmente construídos sobre o fazer musical, estão implicitamente presentes em situações de ensino e aprendizagem de música, isto é, aprendizes e mestres são portadores de diferentes concepções sobre música e sobre o fazer musical.

A concepção dos oficinairos sobre o professor de música apareceram em todas as entrevistas. Algumas afirmações desses profissionais sobre o que é ser professor de música denotam a sua visão de uma educação musical tradicional e ligada, mais especificamente, às aulas particulares. Por isso, em muitos momentos apontavam como dificuldade não poder reproduzir esse modelo que vivenciaram. Mesmo quando diziam trabalhar em grupo, alguns oficinairos faziam atendimentos individuais, por acharem que questões técnicas deveriam ser preservadas.

Mesmo com todas as dificuldades com que convivem, como a falta de instrumentos, locais inadequados e diversificados, a interferência de líderes comunitários ou da própria comunidade, a oscilação dos oficinairos no decorrer do ano de trabalho, os oficinairos consideraram que o projeto é “a fú,<sup>1</sup> tri! E tem um potencial que, apesar da secretaria, apesar da prefeitura e apesar de tudo, ele funciona” (Oficineiro DN). O oficinairo JL resume assim sua avaliação sobre o projeto:

Atualmente, a oficina, para mim, é a maneira mais saudável da gente desenvolver o estudo. [...] Eu vejo isso, essa maneira, essa leveza, esse “descompromisso” como a maneira melhor de desenvolver os talentos e da pessoa ser mais feliz. Então eu acho que a oficina é um novo conceito na matéria educacional. E eu acho que devia se expandir por todas as escolas, do Brasil e do mundo mesmo.

Esse novo conceito a que se refere JL corresponde ao que propõe a educação não-formal. Para Colom (1998b, p. 171, tradução minha), essa modalidade de ensino padece, porém, de inconvenientes, entre eles, a insuficiência de recursos, tanto econômicos quanto materiais, e, “sobretudo, a deficiente preparação dos recursos humanos nestes âmbitos tão complexos e diferenciados”.

O autor apresenta como uma das urgências para atender as inovações constantes da sociedade, a formação de profissionais para atuar na educação não-formal, “por parte das instâncias mais adequadas [...] Entre] elas, indubitavelmente, [ele vê como] prioritário o papel que a universidade pode ter nesse sentido” (Colom, 1998b, p. 172, tradução minha).

De igual modo, a justificativa apresentada pelo autor para fundamentar a educação urbana como

<sup>1</sup> “A fú – gíria com precedente na língua inglesa. Significa ‘muito bom’, ‘fantástico’.” (Fialho, 2003, f. 175).

objeto de estudo se aplica ao projeto de Descentralização. Colom (1998a, p. 108, tradução minha) afirma que a educação urbana “possui objetivos pedagógicos, e [...] que], ao estabelecer-se em novos contextos – as administrações locais – pode possibilitar, tal como está fazendo, a utilização de profissionais e especialistas em ciências da educação”.

No entanto, segundo DN, a academia ainda não prepara os egressos para a atuação em projetos sociais, pois a tônica das licenciaturas é a escola. Ele, contudo, lembra que a pós-graduação tem desenvolvido vários trabalhos que já começam a alterar esse contexto:

Mas a gente se prepara muito mais na faculdade para trabalhar com os ricos. Apesar da produção do mestrado hoje ser mais voltada, por exemplo, para a periferia. Desde a Luciana Prass, com a escola de samba e a Marília [Stein] que fez com as oficinas. A Vânia [Müller] com a Escola Porto Alegre e aí vai [...]. O Pós está na frente da graduação nesse aspecto (Oficineiro DN).

A função da pesquisa é a que foi apontada por DN, “estar à frente” para dar um suporte teórico à graduação. Nesse sentido, Colom (1998a, p. 108-109, tradução minha) afirma ser

necessário que estas novas práticas educativas estejam assistidas, cada dia mais, por um corpo de conhecimentos que ajudem a formar a estes profissionais e possam ao mesmo tempo encontrar soluções para as problemáticas funcionais próprias destes novos postos de trabalho.

### **Conclusão**

Por entender “que os processos educativos ocorrentes na sociedade são complexos e multifacetados, não podendo ser investigados à luz de apenas uma perspectiva e, muito menos, reduzidos ao âmbito escolar” (Libâneo, 1999, p. 63), considero que todos os espaços educativos, inclusive as oficinas de música, podem ser ocupados por profissionais com uma formação específica. Nesse espaço de atuação profissional os licenciados ainda não representam um número expressivo. Pelo contrário, dos 14icineiros entrevistados, só um havia

concluído a licenciatura em música. As razões que justificam esse quadro parecem ser a prioridade dada ao ensino básico, nesses cursos, a ausência de disciplinas que promovam o envolvimento em projetos sociais, especialmente nos currículos anteriores à atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, o receio de professores e alunos em se envolver com questões políticas e a instabilidade profissional inerente a esse tipo de trabalho.

As habilidades apontadas como necessárias para compor o perfil doicineiro, tais como a humildade em reconhecer que não sabe tudo e, por isso, ir à procura de novos conhecimentos, a predisposição para aprender com os alunos e reconhecer as suas diferenças individuais, o bom senso, a responsabilidade são também necessárias em um professor de música (ver Cereser, 2003; Xisto, 2004, entre outros) e revelam, também, que os licenciados podem ocupar esse espaço educativo.

A partir dessa caracterização, considere ter contribuído para ampliar o debate sobre a educação musical não-formal e suas relações com a formação de professores de música em cursos de licenciatura. Os dados poderão retroalimentar as discussões sobre a formação de professores de música e colaborar com a reestruturação dos cursos, contribuindo para o reconhecimento da educação não-formal como um espaço legítimo para a atuação de professores licenciados em música e como mais uma possibilidade de estágio para os licenciandos desses cursos.

Alguns temas emergiram dos dados no decorrer do trabalho que avalio como possíveis de serem desenvolvidos em outras pesquisas. Entre eles, a investigação das concepções de professor e de aula de música construídas nos cursos superiores de música, os fatores ligados ao predomínio do ensino tutorial em diversos espaços educativos e as relações étnico-raciais e de gênero presentes no contexto da educação musical não-formal.

### **Referências**

- AFONSO, Almerindo. J. Sociologia da educação não-escolar: reatualizar um objecto ou construir uma nova problemática? In: ESTEVES, António J.; STOER, Stephen R. (Org.). *A sociologia na escola: professores, educação e desenvolvimento*. Porto: Edições Afrontamento, 1992. p. 81-96.
- AFRO REGGAE. Disponível em: <<http://www.afroreggae.org.br/site/ong.htm>>. Acesso em: 24 jun. 2003.
- ARMANI, Domingos. *Como elaborar projetos?: guia prático para elaboração e gestão de projetos sociais*. Porto Alegre: Tomo, 2003.

- ARROYO, Margarete. *Representações sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- CERESER, Cristina M. I. *A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura*. 2003. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- COLOM, Antoni J. La educación urbana. In: SARRAMONA, Jaume; VÁZQUEZ, Gonzalo; COLOM, Antoni J. *Educación no formal*. Barcelona: Editorial Ariel, 1998a. p. 105-126.
- \_\_\_\_\_. Planificación de la educación no formal. In: SARRAMONA, Jaume; VÁZQUEZ, Gonzalo; COLOM, Antoni J. *Educación no formal*. Barcelona: Editorial Ariel, 1998b. p. 165-200.
- DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da Abem*, n. 8, p. 29-32, mar. 2003.
- FIALHO, Vânia A. M. *Hip Hop Sul: um espaço televisivo de formação e atuação musical*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- GARCIA, Valéria A. A educação não-formal no âmbito do poder público: avanços e limites. In: SIMSON, O. R. M.; PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. (Org.). *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001. p. 147-165.
- GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez, 2001.
- GREEN, Lucy. Poderão os professores aprender com os músicos populares? In: *Música, Psicologia e Educação*, n. 2, p. 65-79, 2000.
- HENTSCHKE, Liane. A formação profissional do educador musical: poucos espaços para múltiplas demandas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia, 2001, p. 67-74.
- KLEBER, Magali. Terceiro setor e projetos sociais em música. *Ponto de Vista*, mai. 2003. Disponível em: <<http://www.rets.rits.org.br>>. Acesso em: 18 jun. 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1999.
- OLIVEIRA, Alda. Educação musical em transição: jeito brasileiro de musicalizar. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 2000, Londrina. *Anais...* Londrina, 2000, p. 15-34.
- \_\_\_\_\_. Atuação profissional do educador musical: terceiro setor. *Revista da Abem*, n. 8, p. 93-99, mar. 2003.
- PREFEITURA DE PORTO ALEGRE. *Mostra de processos das oficinas de arte da descentralização*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Cultura, 2004.
- SANTOS, Regina Márcia Simão. A formação profissional para os múltiplos espaços de atuação em educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia, 2001, p. 41-66.
- SARRAMONA, Jaume; VÁZQUEZ, Gonzalo; COLOM, Antoni J. *Educación no formal*. Barcelona: Editorial Ariel, 1998.
- SIMSON, Olga, R. M.; PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S. (Org.). *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001.
- SIMSON, Olga R. M. et al. A valorização da diferenciação sociocultural como fator de integração de estudantes em situação de risco: discussão de uma experiência concreta: o Projeto Sol em Paulínia (SP). In: SIMSON, Olga, R. M.; PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S. (Org.). *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001. p. 59-78.
- STEPHANOU, Louis et al. Por que projetos sociais? *Tema do mês de março de 2003*. Disponível em: <[http://www.rits.org.br/gestao\\_teste/ge\\_testes/ge\\_tm\\_mes\\_marco2003.cfm](http://www.rits.org.br/gestao_teste/ge_testes/ge_tm_mes_marco2003.cfm)>. Acesso em: 2 dez. 2003.
- VÁSQUEZ, Gonzalo. La educación no formal y otros conceptos próximos. In: SARRAMONA, Jaume; VÁSQUEZ, Gonzalo; COLOM, Antoni J. *Educación no formal*. Barcelona: Editorial Ariel, 1998. p. 11-25.
- WICKEL, Hans Hermann. *Musikpädagogik in der sozialen Arbeit: eine Einführung*. Münster: Waxmann, 1998.
- WIERSMA, William. *Research methods in education: an introduction*. Boston: Allyn and Bacon, 2000.
- XISTO, Caroline P. *A formação e a atuação profissional de licenciados em música: um estudo na UFSM*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

Recebido em 30/05/2005

Aprovado em 22/08/2005